

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Bc. Veronika Kohoutová

**Pohled žáků na sociální faktory významně ovlivňující jejich motivaci
k učení**

Pupils look at social factors significantly affecting their motivation for
learning

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Ráda bych také poděkovala základní škole a všem informantům za jejich aktivní účast na výzkumném šetření.

Bc. Veronika Kohoutová

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci, *Pohled žáků na sociální faktory významně ovlivňující jejich motivaci k učení*, vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá pohledem žáků osmých tříd základní školy na sociální faktory, které významně ovlivňují jejich motivaci k učení. Práce má teoreticko-empirický charakter. Těžištěm teoretické části je ukotvení tématu, zaměřené na definování hlavních pojmů, jako jsou motivace a učení, sociální faktory, prostředí, socializace v období pubescence a vymezení hlavních sociálních faktorů ovlivňujících motivaci k učení. Cílem empirické části je zjistit, jakým způsobem sociální faktory (rodič, učitel, vrstevník) ovlivňují motivaci žáků 8. tříd k učení. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter. Metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory, které jsou analyzovány s využitím postupů zakotvené teorie. Rozhovory byly realizovány s deseti žáky 8. tříd základní školy. K hlavním zjištěním výzkumu patří, že nejvíce informanty motivují k učení rodiče. Učitelé jejich motivaci ovlivňují spíše negativně. Vrstevníci jsou faktorem, který dokáže motivovat vzájemnou pomocí s učením, ale také odlákat pozornost od učení. Dále bylo zjištěno, že existují rozdílné pohledy na vliv sociálních faktorů u žáků motivovaných vnitřně a žáků, kteří vnitřní motivaci k učení nemají. Na základě výzkumných zjištění, bylo vytvořeno doporučení pro rodiče a učitele.

Klíčová slova

Sociální faktory, prostředí, rodiče, učitelé, vrstevníci, sociální vztahy, motivace, učení, vývojové období puberty

Abstract

Presented thesis deals with the eighth-grade elementary school pupils' view on social factors significantly affecting their learning motivation. The paper is of theoretically-empirical character. The base for the theoretical part is consisted of definitions of the main concepts, such as motivation and learning, social factors, environment, adolescence and demarcation of the major social factors influencing learning motivation. The main goal of the empirical part is to find out, to what extent social factors (parents, teachers, peers) are influential to learning motivation of the eight-graders. There is also a qualitative research presented. The data were collected via semi-structured interviews and analysed using ground theory principles. In total, ten interviews with the eighth-grade pupils were conducted. The main finding of the research is, that informants are mostly motivated by their parents. The teachers most commonly affect the motivation in negative manner. Peer group is the factor, which can be both motivating (by mutual learning help between pupils) and demotivating (by distracting from learning proces). In addition we discovered there are different views on influence of the social factors on pupils who are motivated intrinsically and the ones who are not. Based on the findings in this paper, recommendations for parents and teachers were formulated.

Key words

social factors, environment, parents, teachers, peers, social relations, motivation, learning, developmental period of pubescence

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIÁLNÍ FAKTORY A JEJICH VÝZNAM V PROCESU SOCIALIZACE	10
1.1 VYMEZENÍ POJMŮ	10
1.2 SPECIFIKA SOCIALIZACE V OBDOBÍ PUBESCENCE	15
2 RODINA JAKO VÝZNAMNÝ SOCIÁLNÍ FAKTOR	19
2.1 DEFINICE RODINY	19
2.2 TRENDY SOUČASNÝCH RODIN	19
2.3 FUNKCE RODINY	21
2.4 TYPY RODINY	22
2.5 ÚLOHA RODINY V SOCIALIZACI DÍTĚTE	24
3 UČITEL A JEHO VLIV NA ŽÁKA	28
3.1 VÝUKOVÝ STYL UČITELE A UČEBNÍ STYL ŽÁKA	29
3.2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	32
3.3 KOMUNIKACE	35
3.4 AKTIVIZUJÍCÍ VYUČOVACÍ METODY JAKO MOTIVAČNÍ FAKTOR	39
4 VRSTEVNICKÉ SKUPINY A JEJICH VLIV NA ŽÁKA	43
4.1 CHARAKTERISTIKA VRSTEVNICKÝCH SKUPIN	43
4.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA	45
4.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA A JEJÍ ÚLOHA V SOCIALIZACI	46
5 MOTIVACE K UČENÍ	48
5.1 MOTIVACE	48
5.2 UČENÍ	56
EMPIRICKÁ ČÁST	62
6 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	62
7 METODOLOGIE VÝZKUMU	62
7.1 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT	63
7.2 ORGANIZACE SBĚRU DAT	64

7.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	65
7.4	METODA ANALÝZY A INTERPRETACE DAT	68
8	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	69
8.1	RODINA JAKO SOCIÁLNÍ FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ.....	69
8.2	UČITEL JAKO SOCIÁLNÍ FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ	78
8.3	VRSTEVNÍCI JAKO SOCIÁLNÍ FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ	92
8.4	OSOBNOSTNÍ SPECIFIKA A ZAMĚŘENOST	98
8.5	VÝSLEDKY VÝZKUMU A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	102
	DISKUSE.....	105
	DOPORUČENÍ PRO STÁVAJÍCÍ PRAXI	109
	ZÁVĚR.....	111
	SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	113
	PŘÍLOHY	116

Úvod

Motivace žáků k učení je tématem, které je důležité nejen pro učitele a rodiče, ale pro celou společnost. Vzdělaný jedinec, který má předpoklady pro celoživotní učení, je přínosem pro společnost, ve které žije. Potřebujeme vychovávat lidi, kteří se budou po celý život vzdělávat a budou se účinně podílet na životě společnosti. K tomu, aby byly tyto společenské cíle naplněny, je třeba vytvářet a rozvíjet motivaci žáků k učení. Cílem vzdělávání by měl být motivovaný jedinec, který se chce vzdělávat a baví ho získávat nové informace a poznatky. Bez takových jedinců by se společnost nemohla dále rozvíjet. Motivace k učení je zdrojem, který pomáhá zvýšit efektivitu učení a uskutečňovat učební cíle. Z širšího hlediska by měl být rozvoj motivace k učení jedním z cílů výchovně vzdělávacího působení.

Motivace k učení již byla zkoumána z různých úhlů pohledu, nicméně hledisko, které je tématem této práce, samostatně prozkoumáno nebylo. Kdo kromě jedince samotného ovlivňuje jeho motivaci k učení? Kdo ho dokáže motivovat nebo naopak odradit? Jakým způsobem sociální vztahy, které jedinec navazuje, podporují nebo naopak oslabují učební motivaci? To jsou otázky, které stály na počátku vzniku této diplomové práce.

Socializační teorie akcentují vliv sociálního prostředí na vývoj jedince. V jeho rámci se ukazují jako nejvýznamnější formativní činitelé rodiče, učitelé a vrstevníci. V této diplomové práci proto předpokládáme, že mají velký podíl na vytváření motivace k učení. Uvědomují si žáci, jakým způsobem se zmíněné sociální faktory podílí na jejich motivaci k učení? Diplomová práce se bude zabývat tím, jak žáci vnímají vliv uvedených sociálních faktorů na jejich motivaci k učení, zda a jakými způsoby je motivují či odrážejí a jak by mohly jejich motivaci k učení zvýšit. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jak sociální faktory (rodič-učitel-vrstevník) ovlivňují z pohledu žáků jejich motivaci k učení.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části jsou na základě odborné literatury vymezeny základní pojmy, jako jsou sociální faktory a socializace. Dále zde je popsáno vývojové období pubescence a specifika socializace v tomto období. Práce je zaměřena na triádu sociálních faktorů: rodič – učitel – vrstevník. Každému z těchto sociálních faktorů a jeho vlivu na žáka se věnuje samostatná kapitola. V poslední kapitole teoretické části je popsána motivace k učení. Teoretická část je odborným základem pro empirické šetření. Jako výzkumný přístup je zvolena kvalitativní metodologie, díky které lze hlouběji porozumět významům, které sociálním faktorům ve vztahu k motivaci k učení přisuzují sami žáci. Výzkum je realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů s deseti

žáky 8. tříd základní školy ve Středočeském kraji. Rozhovory jsou anonymní, nejsou v nich uvedena žádná skutečná jména. V rámci zachování anonymity nebude blíže specifikována ani základní škola, ve které byly rozhovory realizovány.

Rodiče, učitelé a vrstevníci si v každodenním shonu často neuvědomují, čím vším mohou motivaci k učení ovlivnit. Předpokládáme, že z výzkumných zjištění lze vytvořit doporučení pro praxi. Závěr empirické části práce proto tvoří doporučení, čeho by se rodiče a učitelé měli ve vztahu k motivaci pubescentů vyvarovat a jak ji mohou pozitivně ovlivnit. Zjištění týkající se vrstevníků mohou být přínosem pro učitele, rodiče i jedince samotné.

Teoretická část

1 Sociální faktory a jejich význam v procesu socializace

1.1 Vymezení pojmů

Na začátek této práce je třeba vymezit pojem sociální faktor. Z názvu práce je patrné, že zde budou popsány sociální faktory, které mají významný vliv na motivaci žáků k učení. První kapitola se tedy bude zabývat především vymezením pojmu sociální faktor z hlediska zaměření práce. Následně zde bude popsán proces socializace, protože úzce souvisí s rozvojem motivace k učení. Výzkumné šetření bude zaměřené na pohled žáků 8. tříd základní školy na sociální faktory významně ovlivňující motivaci k učení. Z tohoto důvodu zde budou popsána také specifika socializace v období pubescence.

1.1.1 Sociální faktor

Pojem sociální faktor je velmi široký, a proto je nezbytné ho pro účely této práce vymezit. Nicméně definice tohoto pojmu není v odborné literatuře přesně zakotvená. Dle psychologického slovníku (*Psychology Dictionary*) znamená pojem „sociální faktor“ jevy, které ovlivňují naše myšlení a chování v sociálních situacích. Tato definice je velmi obecná. Pojem sociální faktor je užíván také jako synonymum ke spojení sociální aspekt či sociální činitel. Je využíván v různých oborech: ekonomii, managementu, přírodních vědách či pedagogice. Pro nás bude důležité pojetí sociálních faktorů právě ve vztahu k výchově.

V nejširším pojetí zahrnuje pojem „sociální faktor“ takové jevy jako kultura, společnost a její normy či demografické charakteristiky. „*Osobnost je ze sociálních faktorů podmíněna jak sociálním prostředím, tak sociálními normami.*“ (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 46) Lidské jednání je podřízeno normativním očekáváním jiných členů společnosti. „*Každý člověk je bezpochyby autonomní a originální jednotkou. Ale zároveň je hluboce začleněn do struktury společnosti, vytváří kolem sebe celý systém vazeb, který ho spojuje s okolním světem.*“ (Kraus, Poláčková, 1999, s. 60) Jak tvrdil už Aristoteles, člověk je „tvor společenský“. Z uvedených tvrzení je patrné, že při utváření osobnosti hrají podstatnou roli nejen biologické faktory, jako je genetika, anatomicko-fyziologické předpoklady, ale také učení, vliv prostředí a socializace.

1.1.2 Prostředí

Prostředí člověka je vymezený prostor, který obsahuje podněty nutné pro rozvoj osobnosti. Prostředí se člověk přizpůsobuje, mění podle něho své chování, zároveň ale prostředí svým chováním ovlivňuje. Člověk a prostředí jsou ve vzájemném působení. Jak píše Kraus (1999, s. 15) „*Stále nedoceňujeme známé skutečnosti, že právě konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti.*“ Tímto prostředím Kraus (1999) myslí všechny podmínky v prostředí, např. estetická úprava, hluk, ale i sociální klima. Také Vágnerová (2012, s. 16) uvádí, že „*Psychický vývoj stimuluje a modifikuje všechny složky prostředí, i když v nestejné míře a rozdílným způsobem.*“ Míra stability, strukturovanosti a předvídatelnosti materiálního prostředí ovlivňuje kognitivní vývoj jedince. Rozdíly v kvalitě materiálního prostředí jsou podmíněny sociálně. Psychický vývoj jedince je závislý na sociálních faktorech (Vágnerová, 2012).

Nás zajímá hlavně sociální prostředí. Sociální prostředí člověka zahrnuje především vztahy mezi lidmi (Kraus, Poláčková, 2000). Sociální vztahy jsou v procesu výchovy velmi důležitým faktorem, který skrývá potenciál pro pozitivní ovlivnění výchovy, ale bohužel i ovlivnění negativní. Pro účely této práce pojetí sociální faktorů zúžíme a zaměříme se především na užší sociální prostředí člověka, tedy jeho **sociální vztahy** a s tím spojený proces socializace. Sociální faktor bude dále chápán jako sociální vztah, který má vliv na výchovu jedince, souvisí s jeho motivací k učení a podílí se na procesu socializace. V této práci se budeme zabývat především těmito **sociálními faktory: rodina, vrstevníci, učitelé.**

1.1.3 Socializace

Jak jsme již výše zmínili, člověk je „tvor společenský“. Socializace je procesem zespolenšťování jedince a zprostředkujícím nástrojem mezi společností a jedincem. „*Socializace je interdisciplinární pojem používaný pro vrůstání jedince do lidského společenství. Součástí socializačních procesů jsou i výchova a vzdělávání, které jsou významově užší, protože zahrnují pouze ty aktivity, které se vyznačují řízením a záměrností. U socializace se berou v úvahu i nezáměrné vlivy (podnebí, náhodné environmentální či sociokulturní stimuly apod.).*“ (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 47) Socializace tedy není na rozdíl od výchovy a vzdělávání záměrná. Proces socializace lze také charakterizovat jako společenskou adaptaci, jejímž prostřednictvím si člověk osvojuje očekávané způsoby chování, pravidla soužití a společenské role (Kraus, 2008).

Helus (2004, s. 172) definuje socializaci jako „*proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejích vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.*“ Mezi **sociální vlivy** Helus řadí druhé lidi, se kterými se jedinec stýká, interaguje, ztotožňuje, na nichž je závislý, se kterými spolupracuje nebo soutěží, které miluje či nenávidí apod. Dalším sociálním vlivem podle Heluse (2004) jsou sociální skupiny, do kterých jedinec přináleží, s nimiž se identifikuje nebo od nichž se distancuje. Dalším sociálním vlivem jsou společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry (normy, principy, víry apod.), které ovlivňují hodnotovou orientaci jedince. Jako poslední uvádí zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby (Helus, 2004). Helusovo členění sociálních vlivů je podobné Bronfenbrennerově Sociálně ekologické teorii zmíněné výše.

Vágnerová (2012) píše, že socializace je proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností. Pro tento proces je typické, že se odehrává v rámci interakce s druhými lidmi, tedy v určitém sociálním kontextu. Komplexnější definici uvádí Havlík (Havlík, Koťa, 2007, s. 44): „*Socializace je procesem, který propojuje každého jedince se společností. Jedinec se stává z „biologického tvora“ člověkem – kulturní a sociální bytostí, která jedná v rámci jisté tolerance podle uznávaných pravidel, směřuje své chování k společensky přijatým hodnotám a plní individuálně modifikovaná očekávání, role.*“ Socializace je celoživotním adaptačním procesem. Jedinec je v dnešní době stále nucen se přizpůsobovat měnící se společnosti a životním podmínkám (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013). Pokud je socializace jedince neúspěšná, stává se problémem nejen pro jedince, ale také pro společnost. V takovém případě se jedná o **sociální deviace** (Havlík in Havlík, Koťa, 2007).

Z těchto definic by se mohlo zdát, že jedince ovlivňuje pouze jeho sociální prostředí a vztahy. Ale jak píše Havlík (Havlík, Koťa, 2007, s. 43): „*Osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.*“ Pojem osobnost tedy zahrnuje vedle základu **společenského**, také základ **biologický** a **psychický**. Člověk se rodí se sociálními dispozicemi. Tyto dispozice se rozvíjí, formují a projevují v reálném chování právě v interakci s okolím. Člověk se stává osobností díky sociálním kontaktům (rodině, kamarádům atd.) (Kraus, 1999). Kraus (2008) zahrnuje mezi činitele socializace **genotyp**, tedy soubor vlastností, se kterými se člověk narodí - vrozené **dispozice**, veškeré vlivy **prostředí** a **výchovu**. To vše vyústí ve **fenotyp** – soubor znaků, kterými se

jedinec projevuje v určitém stadiu vývoje. To potvrzuje Vágnerová (2012, s. 12), když píše, že „*psychický vývoj závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.*“

Bronfenbrennerova ekologická socializační teorie (1979)

Pro naši práci zaměřenou na sociální faktory ovlivňující motivaci k učení se ukazuje jako užitečné vztáhnout problematiku k některé z teorií socializace. Za takovou teorii lze považovat Bronfenbrennerův sociálně ekologický model rozvoje, který klade důraz na propojenost člověka a prostředí. V českých podmínkách popisují Bronfenbrennerův model Helus (2007, s. 88-89) a Vágnerová (2012, s. 17-18). Shrňme zde oba autory a stručně tento model představíme.

Podle Bronfenbrennera se lidská osobnost vyvíjí rámci komplexu vnějších vlivů, které lze rozdělit podle míry a bezprostřednosti jejich působení na každého jednotlivce. Model zachycuje několik úrovní společenského systému, které jsou navzájem propojeny, vzájemně se ovlivňují a jsou si oporou. K těmto úrovním patří:

- *Mikrosystém* – působí bezprostředně díky osobnímu kontaktu (rodina, škola, vrstevnické skupiny)
- *Mezosystém* – vztahy a spojení mezi mikrosystémy (vztah rodiny a školy, přátelé, pracoviště apod.)
- *Exosystém* – instituce a skupiny, se kterými jedinec není v přímém kontaktu, ale nepřímo jej ovlivňují (např. působení na blízkou osobu, působení sociální vrstvy)
- *Makrosystém* – obecné sociokulturní vlivy, jejichž prostřednictvím si jedinec osvojí jazyk, hodnoty, způsoby chování, zvyky a pravidla společnosti (prostředí, internet, svět média, stát, legislativa, hospodářství, kultura, vláda aj.)

Bronfenbrennerův model také zdůrazňuje, že společnost se v průběhu času mění a tato proměna ovlivňuje psychosociální vývoj členů společnosti. Například vývoj médií a informačních technologií mění podmínky společnosti ve vztahu k psychosociálnímu vývoji členů společnosti. Vliv tohoto systému se mění s věkem dítěte. V každém vývojovém stadiu působí různé složky různým způsobem (Vágnerová, 2012). Z hlediska Bronfenbrennerovy teorie tedy můžeme říci, že naše práce bude zaměřená především na mikrosystém a mezosystém jedince (rodina, škola, vrstevníci).

Každý člověk prochází svou individuální socializační historií, jejímž je produktem i spolutvůrcem. Na tvorbě socializační historie se podílí rodinné prostředí, osoby, se kterými se stýká, kolektivy, do nichž se v průběhu života začleňuje. Významný podíl na tvorbě socializační historie mají i události a situace, které na jedince působí. Tím Helus (2009) myslí reakce okolí na jeho vzhled, výkony, produkty a vlastnosti. Dále ji jedinec utváří vrozenými a získanými rysy, svými úspěchy a nezdary, pokroky a životními plány. S tím souvisí pojem **sociální zrání**. Tento pojem označuje vývojové změny v chování a vědomí, související se změnami postavení člověka ve společnosti. V rámci sociálního zrání se vytváří základní motivační struktury, hodnotové orientace a též životní cíle (Kraus, 2008).

Dalším důležitým pojmem je **sociální učení**. „*Prostřednictvím sociálního učení se rozvíjí žádoucí způsoby chování i hodnocení, resp. prožívání různých situací.*“ (Vágnerová, 2012, s. 16) Sociální učení probíhá prostřednictvím nápodoby, identifikace (ztotožněním s určitým člověkem, jeho názory a postoji) či odměňováním žádoucího chování a trestáním nežádoucího chování (Vágnerová, 2012). Tento pojem bude podrobněji popsán v další části práce.

Socializace probíhá v různých prostředích. Každé prostředí je jiné a liší se svojí kvalitou. Pokud prostředí poskytuje nepříznivé a nežádoucí podněty pro rozvoj osobnosti, začne se jednání osob odchylovat od normy. Pak se jedná o deviantní socializaci, tedy **desocializaci**. V případě snah o nápravu a návrat člověka k normám, tedy do normálního života, se jedná o proces **resocializace**.

Vliv rodiny je označován jako **primární socializační působení**. Ostatní socializační instituce (zájmové skupiny, školní třídy apod.) jsou považovány za **sekundární socializační působení** (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013). V odborné literatuře bývá socializace rozdělena nejen na primární a sekundární, ale dělení bývají různá. Kraus (2008) uvádí dělení socializace na fázi **sociability**, v níž se formuje základ osobnosti. Odehrává se především v rodině. Další fází je **personalizace**, v níž se jedinec učí základním rolím a formování vlastního „já“. Následuje fáze **profesionalizace**. Jak již z názvu plyne, jde o období profesní přípravy a rozšiřování okruhu socializačních faktorů. Poslední fází je **společenská angažovanost**, tedy plné začlenění jedince do společnosti.

Pokud máme shrnout téma socializace, měli bychom napsat, že se jedná o proces „zespolečenšťování“ člověka, na kterém se podílí všechny sociální vlivy od okruhu blízkých lidí až po společenské normy a sociokulturní prostředí. Člověk se těmito vlivům nemůže vyhnout (s výjimkou některých případů, např. vlčích dětí). Už od narození je v kontaktu

s druhými lidmi, a proto je důležité, aby proces socializace úspěšně zvládnul, naučil se žít v souladu s okolím a začlenil se do společnosti jako plně rozvinutá a harmonická osobnost. V dalších kapitolách práce se budeme zabývat socializací v období pubescence, dále pak jednotlivými sociálními faktory a jejich úlohou v procesu socializace a v ovlivňování motivace k učení.

1.2 Specifika socializace v období pubescence

Vzhledem k zaměření práce a jejího následného výzkumného šetření bude z vývojového hlediska důležité především období 2. stupně základní školy, konkrétněji 8. třída základní školy. Toto období bývá nazýváno jako období staršího školního věku. Z hlediska motivace k učení je toto období zajímavé. Žák je nucen přemýšlet o budoucnosti, protože brzy ukončí povinnou školní docházku, dostane občanský průkaz a bude se muset rozhodnout, jaké budou jeho další cíle. Musí si zvolit svoji vlastní cestu – rozhodnout se, zda bude chtít studovat či mu bude stačit učiliště, protože k učení nemá kladný vztah. Většinou v této volbě žákům pomáhají rodiče a učitelé. Někdy jim v rozhodnutí pomohou také kamarádi či spolužáci. Socializace má v tomto období důležitou roli.

1.2.1 Charakteristika období pubescence

Starší školní věk je považován za první fázi dospívání. Období dospívání však bývá v odborné literatuře rozdílně děleno. Někdy je rozděleno na ranou a pozdní adolescenci, někdy na prepubertu, pubertu a adolescenci (Šimíčková-Čížková, 2010). Vágnerová (2012) dělí dospívání na ranou adolescenci, kterou nazývá pubescencí, dále pak střední adolescenci a pozdní adolescenci. Období pubescence je pouze jednou fází na cestě k dospělosti. Období dospívání trvá celou jednu životní dekádu, a to od 10 do 20 let. Během této dekády nastávají změny psychické, ale také fyzické. Příchod jednotlivých fází změn je velmi individuální, a to nejen z hlediska pohlaví, ale také u stejně starých dětí stejného pohlaví (Šimíčková-Čížková, 2010).

Dospívání je chápáno jako období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. „*V tomto období dochází ke komplexní změně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.*“ (Vágnerová, 2012, s. 367) Dospívání je obdobím hledání a přehodnocování. Jedinec musí zvládnout svoji vlastní proměnu, získat přijatelné sociální postavení a vytvořit si vlastní identitu tak, aby s ní byl spokojen (Vágnerová, 2012).

Raná adolescence, nazývaná také jako **pubescence**, zahrnuje prvních 5 let dospívání. Je tedy lokalizována přibližně od 11 do 15 let. „Z biologického hlediska jde o období *pubescence*, tj. první fáze dospívání, která se projeví i na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování, i postupným osamostatňováním a odpoutáváním od rodiny.“ (Vágnerová, 2012, s. 266) Z tohoto tvrzení lze usoudit, že je to období náročné nejen pro dospívající, ale také pro jejich okolí. Změny prožívání a osamostatňování se často promítají do rodinných vztahů. Dětství a všech jeho znaků se dospívající často chtějí zbavit co nejdříve, aby mohli získat svobodu a necítili se sociálně podřízeni. Usilují o získání větších práv a svobody rozhodování. S tím přicházející povinnosti a zodpovědnost však přijímají velice neradi (Vágnerová, 2012). Dle jiného dělení Šimíčkové-Čížkové (2010) odpovídá fázi pubescence **období puberty**. To přichází u dívek v 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech. Charakterizuje pubertu jako období pohlavního dozrávání, které z dítěte dělá biologicky zralého dospělého, který je schopný biologické reprodukce.

Nápadnou změnou je **tělesné dospívání** spojené s pohlavním dozráváním. S tím přichází změna zevnějšku, která je podnětem ke změně sebepojetí a chování k okolí. Význam zevnějšku v pubescenci vzrůstá. Pubescentům velmi záleží na jejich vlastním vzhledu. Často o něm pochybují a přejí si vypadat jinak nebo lépe (Skorunková, 2013). **Biologické zrání** podněcuje další změny, především **psychosociální**. Musí být na tyto změny dostatečně připraven, jinak proces změn nemůže proběhnout úspěšně. Dochází také ke změně způsobu myšlení. Jedinec dokáže uvažovat abstraktně (Vágnerová, 2012). S tím souvisí také uvažování pubescentů o vlastní budoucnosti. Kladou si cíle a představují si, čeho chtějí v životě dosáhnout (Skorunková, 2013). **Emoční prožívání** se mění důsledkem hormonálních změn. Typické jsou výkyvy v prožívání a následné nápadnější emoční reakce. Jedinec se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče a na významu nabývají vrstevníci, s kterými se ztotožňuje. V tomto období je důležité přátelství, první lásky a první partnerské vztahy. Pubescenti se snaží odlišit od dospělých, ale také od dětí. To dávají najevo úpravou zevnějšku, specifických životním stylem, neobvyklými zájmy apod. (Vágnerová, 2012). Období puberty je známé jako období vzpurnosti, krizí a konfliktů s dospělými. Toto období však může proběhnout bez větších krizí, pokud měl dosud dospívající výchovu bez větších konfliktů, pokud jsou jeho rodiče vstřícní a akceptující. Ačkoliv prochází emočními výkyvy, je důležitá reakce rodičů. U jedinců, kde jsou výkyvy nálad častější a převažují zde agresivní sklony či negativní ladění, jde pravděpodobně o výsledek dosavadních zkušeností především z rodiny (Šimíčková-Čížková, 2010).

V dospívání probíhá tolik změn, že je nesporným důsledkem **ztráta jistot**. „*Z pocitů nejistoty vyplývá pubertální vztahovačnost. Projevuje se přecitlivělostí na jakékoli reakce jiných lidí, které pubescent může zkresleně vnímat jako kritické.*“ (Skorunková, 2013, s.109) Citlivost ke kritice druhých lidí je zvýšená. Jedinec má potřebu stabilizovat se a nalézt jistoty nové. Je potřeba změnit jistotu závislosti na rodině, která fungovala v dětství. Pubescent potřebuje větší svobodu v rozhodování. Už nepotřebuje, aby za něj rozhodovali rodiče. V osamostatnění a nalezení nových jistot jedinci pomůže **rozvoj vlastních kompetencí** (Vágnerová, 2012). „*Potvrzení vlastní kompetentnosti slouží jako obrana proti nejistotě.*“ (Vágnerová, 2012, s. 370) Vedle potřeby jistoty, které jedinec dosáhne rozvojem vlastních kompetencí, se zde objevuje také potřeba **nalézt přijatelnou pozici ve světě**. Už jedinec není akceptován bez ohledu na jeho chování. Svoji pozici si musí zasloužit. Z toho plynou pocity nejistoty. Dospívající zpochybňují představu, že svět je jenom dobrý a bezpečný. Jak Vágnerová (2012) píše, není lehké nalézt přijatelnou pozici. Souvisí to pocitem jistoty, který se vyvíjí už v prvních letech života. Pokud vývoj proběhl v pořádku, budou proměny v dospívání pouze dočasné a pubescent snáze nalezne svoji pozici ve světě.

1.2.2 Socializace v období pubescence

Změna sociálního postavení dospívajícího je nevyhnutelná. Už jen z důvodu ukončení povinné docházky či obdržení občanského průkazu. Volba dalšího směřování je svobodná, samozřejmě ve spolupráci s rodiči. Je paradoxem, že pro dospívající tato volba zatím tak velký význam nemá, přitom je to velice důležité rozhodnutí, které bude určovat jejich další život a sociální postavení (Vágnerová, 2012).

Je to období **experimentace s rolemi a vztahy**. Pubescent odmítá nadřazenost formálních autorit, jako jsou rodiče nebo učitelé. Autoritu v nich vidí pouze, když si to zaslouží. Oceňují spíše učitele, kteří jsou ochotni vyslechnout jejich názor a nedávají najevo svoji nadřazenost (Skorunková, 2013). Pubescent rád o všem diskutuje, hledá další a jiné možnosti, než vyžaduje autorita. Jde mu vlastně o to, aby si dokázal, že dospělým dokáže úspěšně oponovat. Chce vědět, že se jim dokáže vyrovnat. To mu dodává pocit jistoty (Vágnerová, 2012). Když se dospělí smějí, pubescent je vážný či apatický. Dospělí vyžadují pečlivost v oblékání, pubescent chce nezávislost, kterou dokazuje právě nedbalostí. Pociť vlastní dospělosti si často dokazují experimenty s alkoholem, kouřením či vulgární mluvou (Šimíčková-Čížková, 2010).

Kritičnost a netolerantnost k dospělým je dalším typickým znakem pubescence. Vyžadují rovnoprávnost a spravedlnost. Spravedlnost se může stát obranným mechanismem,

pokud nastane situace, ve které by byla ohrožena sebeúcta. Dospívající jsou často stejně kritičtí i k sobě samým. O tom však dospělí většinou neví. Dospívající si chtějí zachovat sebeúctu alespoň navenek, a tak si raději své vnitřní záležitosti nechávají pro sebe (Vágnerová, 2012).

Mění se také **význam a vliv sociálních skupin** jako je rodina, škola, volnočasové aktivity či vrstevnické skupiny. Od rodiny se začínají pubescenti osamostatňovat a autoritu rodičů už nepřijímají bez výhrad (Vágnerová, 2012). Jak ale píše Skorunková (2013, s. 111) „*Rodiče však stále zůstávají významnými osobami v životě pubescenta, přestože to nemusí být z jeho chování nijak patrné.*“ Úspěšnost ve škole je důležitá hlavně proto, že je podmínkou pro přijetí na střední školu. Volnočasové aktivity rozvíjí dovednosti a schopnosti dospívajícího a mohou být kompenzací neúspěchů ve škole či negativního rodinného prostředí. Stále důležitější začíná být vrstevnická skupina. Pubescent se s ní identifikuje. Stává se pro něho zdrojem emoční a sociální opory. Rozvíjí se zde přátelství, první lásky, ale i hierarchizované vztahy. Vrstevnická skupina vyžaduje velkou míru konformity. Má svá oblíbená místa, kde se schází. Nejdůležitější je, že jsou to místa, kde nejsou dospělí.

Spolu s vlivem a významem sociálních skupin se mění také sociální role dospívajícího. Ziskává nové role jako například roli dospívajícího, kterou doprovází sekundární pohlavní znaky, roli člena party, která mu dodává sociální identitu, a také roli blízkého přítele, na něhož se dá spolehnout a s nímž je možné sdílet důvěrné prožitky (Vágnerová, 2012). Ve vrstevnických skupinách ztrácí svoji individualitu, přejímá hodnoty a vzory skupiny, diskutuje a zažívá podporu vlastních názorů, která je nezbytná k osobnostnímu rozvoji. Skupina má významný vliv, protože jedinci dodává sebevědomí a pocit sebeuplatnění. Šimíčková-Čížková (2010) tvrdí, že pokud jedinec příliš přimkne k vrstevnické skupině, může jít o důsledek selhání rodinné výchovy či jiné instituce.

2 Rodina jako významný sociální faktor

Rodina je primární sociální skupinou jedince. Je prostředím, do kterého se narodí – místem prvních okamžiků života, místem, kde získává první návyky, vzory chování, kde se učí prvním dovednostem. Prostředí rodiny je místem, které by mělo poskytovat pocit bezpečí, důvěry a také podnětné prostředí pro rozvoj osobnosti. Rodina je prostředím, ve kterém probíhá primární socializace. Významnost rodiny v socializačním procesu je dána tím, že je prvním prostředím, které reprezentuje svět a také jako první zprostředkovává dítěti kontakt s ním. *„Její významné postavení v socializačním procesu je dáno bezprostředními vlivy působícími v interakci „tváří v tvář“, které hluboce emocionálně ovlivňují každého jedince – a to na celý život.“* (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 47)

2.1 Definice rodiny

Rodina je ve Velkém sociologickém slovníku definována jako *„nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace, potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.“* Tato definice je zaměřená sociologicky. Stašová (in Kraus, Poláčková, 2001, s. 78) definuje rodinu jako *„institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby.“* Dále píše, že hlavním znakem rodiny je existence nejméně jednoho dítěte. Vágnerová (2012, s. 17) uvádí, že *„Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte.“* Členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, ovlivňují se a přizpůsobují. Často však neuvědoměle. Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že rodina zprostředkovává individuálním a pro ni typickým způsobem různé zkušenosti. Na rodinu nahlíží každý obor jinak. Pro sociology je rodina malou sociální skupinou a zároveň základním článkem struktury společnosti, ekonomové nahlíží na rodinu jako na spotřebitele, který ovlivňuje trh. Pedagogové zdůrazňují její socializačně výchovnou funkci. Z toho je patrné, že definice rodiny jsou velmi různé.

2.2 Trendy současných rodin

Definování toho, co je rodina, komplikuje také změna v pojetí rodiny. Česká rodina prošla v poslední době zajímavým vývojem. Tradiční kritéria pro definování rodiny přestávají platit. Dnes již není podmínkou rodinného života, aby se dva lidé vzali. Až třetina dětí se rodí

mimo manželský svazek. Taková soužití ale mohou fungovat jako rodina, jestliže splňují další znaky rodiny, jako jsou: společné soužití pod jednou střechou či spolupráce v rámci společenské dělby práce (Kraus, 2008).

Trendy dnešní rodiny přichází po roce 1989 spolu s příchodem postindustriálního období. Ženy se emancipují, vstupují ve velké míře na trh práce. Uplatnění získávají také v politické sféře. Následkem jejich změny postavení ve společnosti je, že nemají tolik času na výchovu dětí a na domácnost. Dnes je běžné, že na rodičovské dovolené může být muž. Dalším trendem je zvyšování věku, ve kterém lidé vstupují do manželství a mají děti. Díky antikoncepci žena může naplánovat, kdy bude mít dítě a jestli ho vůbec chce mít. S tím souvisí klesající porodnost. Stoupá rozvodovost a manželské svazky bývají uzavírány opakovaně. Často se stává, že dítě vychovává pouze jeden z rodičů. V dnešní době je nejdůležitější, aby rodiče zajistili svým potomkům dobré vzdělání. Vzdělání se stalo celoživotní záležitostí a privilegiem společnosti. Nejvíce ceněné jsou v dnešní společnosti hodnoty jako individuální svoboda, možnost volby, osobní rozvoj a sebeuplatnění (Matoušek, Kroftová, 2003). K těmto hodnotám by měla rodina vést své děti, aby dokázaly žít plnohodnotný život. Ale vzhledem ke zmíněným proměnám rodiny to není snadný úkol.

Vztah mezi rodiči a dětmi prošel také jistým vývojem. Dnes již není založen na autoritě rodičů a podřízenosti dětí, ale rozvíjí se v rovině přátelství. Velmi častým problémem rodin je nedostatek času na děti. Zvláště pak v tzv. dvoukariérových manželstvích, kdy oba rodiče budují kariéru a snaží se maximálně realizovat ve své profesi (Kraus, Poláčková, 2001). Výchova bez autority je trendem dnešní doby. Skrývá však mnoho úskalí, a proto se o ní často diskutuje. Dvoukariérové manželství má za následek právě oddalování početí dítěte, ale také nedostatek času stráveného s vlastními dětmi. Najímání chův už v raném věku dítěte je pro taková manželství nevyhnutelné. Skutečnost, že dítě s vlastními rodiči tráví minimum času, se však musí projevit ve vývoji osobnosti dítěte.

Ačkoliv v dnešní době vzrůstá vliv dalších činitelů socializace, především médií, rodina stále zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace. Právě v období dětství rodinu nemůže nahradit jiná instituce. Je to prostředí, ve kterém se nachází velký potenciál pro stimulaci příznivého rozvoje dítěte (Kraus, 1999). Bohužel může rozvoj dítěte ovlivnit také negativně, a to mnoha způsoby. Negativně ovlivňují děti rodiče, kteří se hádají, rozvádí a pomlouvají jeden druhého, neposkytují dítěti bezpečné a podnětné zázemí, užívají nevhodný výchovný styl apod.

2.3 **Funkce rodiny**

Na současnou rodinu je kladeno mnoho nároků. Rodina by pro jedince měla být pilířem bezpečí a jistoty, emocionálním zázemím, poskytovat mu podněty k rozvoji, uznání a elementární zkušenosti. Měla by být základnou pro vstup do společnosti (Havlík, in Havlík, Koťa, 2007). Existuje mnoho rizikových faktorů, které mohou narušit stabilitu rodiny. Rodina má funkce, které by měla plnit, aby dokázala zajistit jedinci harmonické prostředí a všestranný rozvoj. Dělení funkcí rodiny se mezi odborníky liší, v zásadních bodech se však shodují. Uvedeme si Havlíkovo dělení funkcí rodiny (Havlík, Koťa, 2007):

- Biologická a reprodukční funkce (včetně funkce ochranné)
- Emocionální funkce a tvorba domova
- Ekonomická funkce
- Socializační a výchovná funkce

Biologická a reprodukční funkce zajišťuje trvání lidského rodu a představuje formu sexuálního soužití, která je společností schválená. **Emocionální funkce** rodiny zahrnuje uspokojení potřeby citových vazeb členů, umožňuje ventilovat negativní pocity, které jinde není vhodné dávat najevo. Rodina by v rámci této funkce měla zajišťovat psychosociální zázemí a citovou stabilitu (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013). Měla by být zdrojem jistoty a bezpečí. Potřeba akceptace je silná, a právě rodina by ji měla dítěti zabezpečit. Rodina ovlivní, jaký postoj bude mít dítě ke světu. Ovlivňuje sebedůvěru dítěte i jeho pozdější uplatnění ve společnosti (Vágnerová, 2012). Nejdůležitější je tato funkce v období dětství a dospívání. Tvoří základ pro navazování vztahů s druhými lidmi, ke světu, ale i k sobě samému. Při neplnění této funkce může docházet ke vzniku neuróz, citové deprivace či narušení normality osobnosti. S touto funkcí souvisí **tvorba domova**. Každý člověk má přirozenou touhu po tom nalézt někde své místo, kam se bude vracet. Rodinné rituály, sdílení každodenních i výjimečných situací, vědomí, že rodiče jsou vždy nablízku a lze se na ně spolehnout zajišťuje jistotu rodinného zázemí, kterou dítě potřebuje. V rámci **ekonomické funkce** by rodina měla materiálně zabezpečit své členy. **Socializační a výchovná funkce** zahrnuje především individuální rozvoj jedince, jeho začleňování do společnosti a zajištění jeho výchovy (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013). Rodinné prostředí určuje dle svého hodnotového systému, které schopnosti a dovednosti jsou oceňovány a které naopak ne. Rodinné prostředí rozvíjí kompetence, které uznává a nerozvíjí ty, které nepovažuje za

důležité. To se děje prostřednictvím nápodoby, odměnami a tresty, verbálními proklamacemi a chováním rodičů. To dítěti pomáhá v orientaci v situacích (Vágnerová, 2012).

2.4 Typy rodiny

Existují různá dělení rodin. Uvedeme si zde ty nejčastěji uváděné. Na základním rozdělení rodin se odborníci shodují. Rodina bývá dělena na rodinu **nukleární, rozšířenou, orientační a prokreační**. Rodina nukleární zahrnuje pouze rodiče a děti. Rodina rozšířená zahrnuje také blízké příbuzné, prarodiče, tety a strýce apod. Rodina orientační označuje rodinu, ve které jedinec vyrůstá, zatímco rodina prokreační je rodinou, kterou si jedinec založí.

Důležité je z hlediska socializace dělení podle toho, jak rodina zvládá plnit své funkce, které jsou uvedeny výše. Kraus (2008) uvádí tři typy rodin podle toho, jak plní své funkce: funkční, dysfunkční a afunkční. V rodině **funkční** jsou plněny všechny funkce přiměřeně. Rodina **dysfunkční** některé funkce neplní dostatečně, ale celkový život rodiny není ohrožen. **Afunkční** rodina nezvládá plnit své funkce a je tak značně narušována socializace dítěte.

Helus (2007, s. 152) uvádí konkrétnější dělení. Dělí rodinu na **funkční**, která plní všechny své funkce a zajišťuje kvalitní socializační podmínky. Dále na rodinu **funkční s přechodnými, více či méně vážnými problémy**, jejíž některé funkce jsou ohroženy, ale snaží se dát vše do pořádku. Největší hodnotou je rodina. Řešením problémů a krizí zoceluje aktéry do života. Těmito problémy mohou být potíže s dítětem v dospívání, dočasné manželské krize nebo netaktní zasahování prarodičů. Dále uvádí rodinu **problémovou**. V takovém případě rodina neumí problémy řešit a plnění jejích funkcí je zproblematizováno. Často dochází k rozchodu. Dalším typem je rodina **dysfunkční**, v níž jsou některé funkce vážně a dlouhodobě narušeny. Děti jsou v takové rodině ohroženy. Je zde nutný zásah jiných institucí. Jedná se například o rodiny zatížené alkoholismem, psychickými poruchami či jinak demoralizujícím soužitím. Poslední a nejvíce ohrožující rodinou je rodina **afunkční**. Taková rodina neplní funkce, vyznačuje se patologickými projevy a nenávisť vůči dítěti. Zde zpravidla zasahuje soud.

Problémové rodiny

Rodiny, které nedokáží dítěti poskytnout bezpečné zázemí a pocit jistoty, negativní způsobem ovlivňují jeho vývoj. Například rodina, která je nestabilní a nesoudržná nikdy

neposkytne dítěti bezpečné zázemí a jistotu. Pro přehled zde uvedeme několik vybraných typů problémových rodin dle Heluse (2007). Takové rodiny svým dětem znesnadňují socializaci.

První ohrožující rodinou je rodina **nezralá**. Pro nezralou rodinu je typické, že na svět přivedou dítě nezkušení mladí lidé, kteří nedokáží být spolehlivými rodiči a plnit všechny funkce, jak je potřeba. Dítě je většinou neplánované nebo dokonce nechtěné. Rodiče svoji úlohu nedokážou přijmout, a to se projevuje také v jejich výchovném působení. Taková rodina nedokáže dítěti poskytnout sociální, ekonomické, ani emocionální zázemí. Často jsou sami rodiče nevyrovnaní a řeší mnoho svých vlastních problémů.

Dalším typem rodiny je rodina **přetížená**. Některé rodiny snáší problémy bez krizí, dokáží je řešit a berou je jako výzvu. Rodiny s nízkou frustrační tolerancí vůči zátěži podléhají pocitům vyčerpání, bezradnosti a zoufalství. Uvědomují si, že tím jejich dítě trpí, protože o jeho výchovu mají zájem a milují jej. Bohužel mu ale nedokáží poskytnout funkční zázemí.

Ambiciózní rodina je rodinou, která na první pohled vypadá, že zajišťuje dítěti všechny podmínky pro rozvoj. Rodiče však pohlcuje jejich ctižádostivost a potřeby seberealizace a vlastního vzestupu. Dominují zde cíle vybudovat si kariéru, vynikat ve sportech či studiu, cestovat a mít nadprůměrné příjmy. Takoví rodiče mají často pocit, že všechno dělají pro své děti. Kupují jim drahé dary, ale zapomínají na nejdůležitější potřeby – city, domov, jistotu a stabilitu.

Perfekcionistická rodina je typická tím, že rodiče nutí dítě, aby podávalo vysoké výkony. Je u něho vyvoláván pocit, že musí dosáhnout mimořádných výsledků, a to bez ohledu na jeho schopnosti, zájmy a harmonický vývoj. Dítě je v permanentní zátěži a stresu. V důsledku takového výchovného působení dítě ztrácí sebedůvěru, sebejistotu, má neustálé výčitky sebevědomí a chybí mu citové zázemí. Dalším typem je **autoritářská** rodina. V takové rodině jsou vztahy rodičů a dětí založené na poslušnosti, neustálém přikazování a zakazování. Dítěti je odepřeno samostatně se rozhodovat, nést zodpovědnost za vlastní činy, projevovat se spontánně a brát v úvahu své zájmy. Dítě se v pozdějším věku může začít projevovat rezignací, apatií, výbušným chováním či agresí vedoucí k asociálnímu vývoji jedince.

Dalším typem problémové rodiny je rodina **rozmazlující**, označována také jako **protekcionistická** či **ochranářská**. Je typická tendencí vyhovět dítěti za každých okolností. Rodiče dítěti poskytují takový pocit opory a bezpečného zázemí, že ohrožuje zdravý vývoj jedince. Takové dítě nedokáže přijmout zodpovědnost, přiznat svoji chybu, překonat samo

sebe nebo dát za pravdu druhým lidem. Rodina **liberální a improvizující** se projevuje nedostatkem řádu a výchovných cílů. Rodiče zastávají názor, že dítěti důvěřují a že ono samo si zvolí to, co mu prospěje. Dítě si ale s takovou volností neví rady a zneužívá ji bez pozitivních efektů na jeho rozvoj. V důsledku takové výchovy může dojít k rozvoji sobectví, pochybným zábavám, lenosti.

Předposlední rodinou je **odkládající** rodina. Pro ni je typické, že dítě odkládá, svěruje na hlídání, jak jen to je možné. Jedná se o rodiny ambiciózní, mladší či přetížené. Dítě je tak neustále mimo domov a bez kontaktu se svými rodiči. Je zde narušen jeho citový vývoj, ale i vztah k domovu a jeho osobním věcem. Dítě má pocit, že nikam nepatří a nikdo o něj nestojí.

Disociovaná rodina je poslední z výčtu problémových rodin. Jedná se o rodinu, ve které jsou narušeny vnější či vnitřní vztahy. Narušení vnější vztahů znamená, že je rodina izolována od vnějšího okolí či je konfliktní ve styku s vnějším prostředím. Narušení vnitřních vztahů znamená narušení vztahů mezi členy rodiny vedoucí k citovému strádání (deprivaci) a konflikty mezi členy rodiny. Konflikty v rodině jsou nejvíce kritické při rozvodu rodičů (Helus, 2007).

Po výčtu příkladů nevhodného rodinného působení je nezbytné uvést, jak by mělo prostředí rodiny vypadat, aby rozvíjelo osobnost dítěte, aktualizovalo rozvoj jeho potencialit a podporovalo zdravou socializaci. Rodiče by měli zdůrazňovat význam životních perspektiv. Měli by vést dítě k vytyčování vlastních cílů, plánování budoucnosti a zodpovědnosti za plnění svých cílů. Rodiče by dítě měli vést k uvědomění si hodnoty mezilidských vztahů, ochotě pomáhat druhým, být solidární apod. Dále by měli upevňovat a rozvíjet zdravé sebevědomí, posilovat způsobilost tvořivě myslet a jednat. Základem fungování rodiny jako celku je přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku, stejně jako si je rodinný celek vědom svých povinností a zodpovědnosti k dítěti (Helus, 2007).

2.5 Úloha rodiny v socializaci dítěte

Rodina je, jak již bylo zmíněno, primární sociální skupinou, ve které probíhá socializace. Rodina je základním prostředím jedince. Obklopuje ho a zároveň se do něj promítá. Dítě je produktem rodiny. Dívá se na sebe očima svých rodičů, interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné zájmy, morálku i hodnoty (Helus, 2007). Rodina připravuje dítě na vstup do společnosti a je vzorem pro jeho budoucí život. Dítě bohužel nepřebírá pouze vhodné chování, ale také nekvalitní postoje, návyky a vlastnosti. Rodiče jsou hlavními aktéry v primární socializaci a měli by si toho být vědomi. Vliv rodičů je zásadní.

Rodiče jsou představiteli partnerského vztahu, který dítě sleduje a učí se na něm své budoucí role v sociálních vztazích. Učí se, jak řešit konflikty, jak fungovat v domácnosti apod. Pokud je rodina harmonická a poskytuje dítěti správné vzory, ulehčuje mu tak jeho budoucí orientaci ve světě dospělých. Úkolem rodinné socializace je předávání vzorů z hlediska pohlaví. Učí se sociálním rolím, které v dospělosti promítá do budoucí reprodukční rodiny. Proto je rizikem, když v rodině jeden z rodičů chybí či, když je příliš dominantní (Kraus, Poláčková, 2001).

2.5.1 Aspekty ovlivňující socializaci

Na socializaci, motivaci a vzdělávací úspěšnost dítěte má vliv charakteristika rodiny a další aspekty rodinného prostředí. **Charakteristika rodiny** je z hlediska působení na psychický vývoj dítěte velmi významná. Za základní charakteristiky rodiny považuje Helus (2007) např. míru soudržnosti, otevřenosti a adaptability, stabilitu rodiny, míru integrovanosti do širší společnosti, ale také materiální a vzdělanostní úroveň rodiny.

Mezi další aspekty řadí Helus (2007) výchovné styly v rodině, socioekonomický status rodiny a také vliv struktury rodiny. Každá rodina žije svůj vlastní příběh. Specifičnost takového příběhu je dána osobností rodičů, jejich hodnotami a chápáním hodnoty vlastní rodiny. Pořadí narození dětí, pohlaví a sociální kontext, do něhož se narodily, jim vymezuje hranice jejich možností (Vágnerová, 2012). Rodiče mají od svých dětí různá očekávání a představy a těch se snaží svým působením dosáhnout, děti zase rozdílně reagují.

Jako první z vlivů rodinného prostředí uvedeme výchovné styly v rodině. Těmi se zabývala Baumrindová, která popsala tři **výchovné styly** (Baumrindová, in Helus, 2007, s. 169):

- *Autoritářský styl* – vyznačuje se direktivností a rigidností v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Je zde uplatňována striktní zásada „mlč a dělej, co ti říkám.“ Významnou roli má trestání, včetně fyzického.

- *Povolující styl* – klade důraz na maximální volnost dětí. Trestání je eliminováno, požadavky také. Typický je předpoklad, že dítě ví nejlíp, co je pro něho dobré a mělo by se samo rozhodovat, aby vidělo, k čemu to vede.

- *Styl opřený o autoritu* – je typický jasným stanovením zásad a pravidel. Rodiče však s dítětem komunikují a dbají, aby dítě rozumělo požadavkům a vědělo, k čemu jsou dobré. Rodiče jsou dítěti v požadavcích vzorem, pomáhají mu v jejich plnění a jsou tak autoritou hodnou následování.

Socioekonomický status rodiny má významný vliv na rozvoj osobnosti, a to ve vztahu k výkonu, kariérního sebeprosazení, životní úspěšnosti a také školní úspěšnosti. Základem je sociální vrstva, ke které jedinec přináleží, a to zejména na základě prestiže povolání, příjmu či bohatství a vzdělání. Výzkumy ukazují, že vzdělání rodičů má velký vliv na šance jejich dětí k dosažení vyššího vzdělání (Helus, 2007). K socioekonomickým podmínkám rodiny můžeme zahrnout také finanční zajištění rodiny, tedy technické podmínky pro přípravu dětí na vyučování či možnost navštěvování zájmových kroužků.

Struktura rodiny má též významný vliv na úspěšnost socializace dítěte. Milující prostředí úplné rodiny dnes není samozřejmostí. Mít rozvedené rodiče či žít pouze s jedním rodičem je stále častějším jevem. Neúplná rodina, tedy rodina, ve které chybí otec či matka, neposkytuje dítěti vzor sociálních rolí. Tento nedostatek může být kompenzován díky blízkým příbuzným. Dědeček může zastoupit mužský vzor nebo teta vzor ženský. Riziko je v tom, že kvůli pocitu, že je dítěti třeba něco vynahradit, může být rozmalováno. Podobné je to s novými partnery rodiče, kteří se snaží dokázat, že jsou lepší než biologický rodič. Velmi záleží na tom, jak neúplnost snáší matka. Zde se objevuje pojem funkční/skryté neúplnosti. Rodina je viděno zvnějšku úplná, ale ve skutečnosti jeden z rodičů neplní své funkce. Nevšímá si dítěte, nedává mu žádné city, často není doma apod. Tato neúplnost bývá zdrojem napětí v rodině. Stává se, že dítě na sebe chce upozorňovat, aby na sebe upoutalo pozornost rodiče, který se o něj nezajímá. Toto upozorňování mívá podobu provokace, neprospěchu ve škole a dalších (Helus, 2007).

Sourozenecké vztahy jsou významným faktorem ovlivňujícím socializaci dítěte. Vytváří možnosti pro formování partnerství, rozvoj osobnosti. Sourozenectví má velký potenciál pro výchovu. Skýtá podněty pro nápodobu a ztotožňování. Nese s sebou také konflikty a negativní afekty (Helus, 2007). Pokud rodiče vhodně zasahují, děti se díky sourozenectví mnohému naučí. Naučí se předcházet konfliktům, být trpěliví, velkorysí. Pomůžou si při vstupu do dalších životních období. Pokud je sourozenců více, je pro rodiče náročnější vyhovět všem a plnit všechny funkce na plno. Rodiče se s přibývajícím zkušenostmi chovají k dětem rozdílně. Od každého dítěte mají jiná očekávání. Sourozenecké vztahy mají velký vliv na psychický a osobnostní vývoj. Sourozenci jsou součástí rodiny a zdrojem zkušeností. Ve vztahu se sourozenci se lze naučit mnohému – od porozumění, vnímání pocitů po účelné strategie chování. Učí se vyjednávat, řešit konflikty, ale i dělat kompromisy. Na rozdíl od vrstevnických skupin nemůže ze sourozeneckého vztahu odejít, musí problém dořešit. Sourozenecký vztah bývá pro jedince citově významný. Mají společné

rodinné zázemí. Sourozenecké vztahy jsou typické svojí asymetrickostí kvůli věkovému rozdílu. Větší vliv mají starší sourozenci na mladší. Pokud rodiče zvládají úspěšně svoji výchovu, sourozenci si mohou být oporou a partnery ve sdílení zážitků. Může se však stát, že sourozenci soupeří o různá privilegia u rodičů (Vágnerová, 2012). „*Dítě se ve vztahu k sourozenci vždycky nějak vymezuje, s ohledem na něho si buduje určitou představu o sobě a svém dalším směřování, které může být obdobné, ale i zcela opačné.*“ (Vágnerová, 2012, s. 20) Se sourozencem se dítě může identifikovat či naopak hledat opačný vzor. Zajímavé jsou Lemanovy studie o sourozeneckých konstelacích. Pro ty bohužel v této práci není prostor.

Životní styl rodiny, hlavně z hlediska trávení volného času či hodnotové orientace má velký potenciál pro pozitivní ovlivnění dítěte. Společné trávení času v kruhu rodiny dává dítěti správný vzor, pocit bezpečí. Rodina má své dítě naučit, jak trávit volný čas smysluplně. A tím nemyslím množstvím zájmových kroužků, ale trávení čas společnými výlety, podpora zájmů dítěte, společné aktivity apod. Rodiče by měli učit své děti trávit volný čas. Jak píše Helus (2007) pedagogizace rodinného prostředí má vliv na vytváření postojů dětí k lidem, ke vzdělání, práci a k životu. Kraus (Kraus, Poláčková, 2001) potvrzuje tento zásadní vliv rodiny na utváření životního stylu dítěte.

Když shrneme tuto rozsáhlou kapitolu rodiny a její úlohu v socializaci jedince, můžeme říct, že rodina je zásadním činitelem socializace a její úloha v rozvoji osobnosti je stěžejní. Zodpovědnost rodičů za výchovu dítěte je obrovská. Někteří rodiče si této zodpovědnosti nejsou vědomi a nedbají o výchovu svého dítěte. Někteří to naopak s pocitem zodpovědnosti přehánějí a dělají z dítěte bytost neschopnou samostatného života. Na rodiče je kladeno mnoho požadavků. Je třeba zajišťovat základní funkce rodiny, být dítěti oporou, poskytovat mu pocit bezpečí, jistoty, lásky, emocionální zázemí, ekonomické zázemí a nezapomínat na jasně stanovená pravidla ve výchově. Důležité je uvědomit si, že právě rodiče jsou největším vzorem svých dětí. V motivaci svých dětí k učení a ke vzdělávání má rodina významnou roli. „*Když dítě přichází do školy s postoji, návyky a dovednostmi, které mu usnadňují maximálně využít vyučování, je tím výrazně zvýšena efektivita učitelova působení.*“ (Sam Redding, in Efektivní učení ve škole, 2005, s. 99) Jak uvádí Helus (2007), vedle psychologické charakteristiky osobnosti je nutné brát jako podobně významný faktor právě charakteristiku rodinného prostředí.

3 Učitel a jeho vliv na žáka

Rodina dítě uvádí do kulturního prostředí, učí ho orientaci ve společnosti. Škola navazuje na působení rodiny (Kraus, 2008). Právě učitel přebírá část vlivu rodiny a stává se klíčovou osobou v rozvoji osobnosti žáka. Jak píše Koťa (Havlík, Koťa, 2007) učitel navazuje na primární socializaci v rodině. Procesy sekundární socializace předpokládají, že v rámci primární socializace byly úspěšně vytvořeny emoční vazby k druhým lidem, základní návyky a postoje a dovednosti. „*Význam vlivu školy v oblasti rozvoje sociální způsobilosti žáků pak výrazně stoupá zejména v případech, kdy přirozené socializační prostředí dětí rozvoj sociálních kompetencí neumožňuje či výrazně limituje.*“ (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011, s. 233) Procesu začleňování člověka do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může napomáhat právě škola. Učitel by měl být vybaven sociálními kompetencemi, které by měl rozvíjet v pedagogické interakci u žáků (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011).

„*Aby se vytvořilo prostředí, v němž se z žáků bude stávat soudržné učící se společenství, kde se jedinci vzájemně podporují, je třeba, aby učitelé projevovali osobnostní vlastnosti, které z nich dělají účinné vzory a činitele socializace.*“ (Brophy, in Efektivní učení ve škole, 2005, s. 14) Z tohoto tvrzení plyne, že učitel má velký potenciál nejen k ovlivnění socializace žáka, ale nepochybně sehraává důležitou roli také v motivaci žáků k učení. Nejen postoj rodičů ke škole a k učení může žáka motivovat. Učitel a jeho působení ve výuce, jeho osobnostní kvality, ale i odborné schopnosti, dovednosti a znalosti jsou základem pro výuku, která bude žáky bavit. Proto je nezbytná psychologická příprava učitele. Důležitou součástí učitelských zdatností je sebereflexe učitele, tedy řízená, hodnotící reflexe v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků (Hrabal, Pavelková, 2010). Učitel by si měl být vědom vývojových specifíků žáků, měl by být schopný diagnostikovat učební styly svých žáků, vhodně volit metody výuky, aktivizovat žáky, být pro ně vzorem a vhodně s nimi komunikovat. Předpokladem pro to, aby učitel motivoval žáky, je také jeho znalost motivační úrovně a struktury žáků, které vyučuje.

Jak píše Fisher (2011, s. 7) „*pokrok jednotlivců i celých společenství závisí na vzdělání. A tedy na kvalitě vyučování a učení.*“ Je úkolem učitele, aby rozvíjel takové učení, které přispěje k dosažení cílů společnosti (Fisher, 2011). Na učiteli leží zodpovědnost za uskutečňování cílů komplexního rozvoje, ale na žácích je, aby se podíleli na svém rozvoji a svých výsledcích. V této kapitole si představíme možné způsoby ovlivňování motivace žáků

k učení ze strany učitelů. Podrobněji se však motivaci budeme věnovat v kapitole Motivace k učení.

3.1 Výukový styl učitele a učební styl žáka

Škoda a Doulík (2011, s. 68) píší, že „*vyučovací styl učitele můžeme chápat jako individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a určitém kontextu učitel preferuje.*“ Vyučovací styl se projevuje určitými strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod, preferencí určitých didaktických pomůcek apod. Vyučovací styl učitele by měl být flexibilnější než učební styl jedince. Měl by být schopen svůj vyučovací styl modifikovat, aby dosáhl co nejefektivnějších výsledků učení svých žáků. S tím souvisí učitelovat schopnost sebereflexe. Škoda a Doulík (2011) píší, že v literatuře bývají často zaměňovány výchovné styly, tedy autoritativní, demokratický, liberální styl s vyučovacími styly. Výchovné styly jsme popsali výše v kapitole 2 Rodina jako významný sociální faktor. Socializaci i motivaci k učení ovlivňují jak výchovné styly, tak i vyučovací styly. Tyto dva termíny nelze používat jako synonyma.

Z možných typologií učebních stylů uvedeme klasifikaci dle Fenstermachera a Soltise (2008). Tito dva autoři popisují tři typy vyučovacích stylů: manažerský, facilitační, liberální (pragmatický). **Manažerský vyučovací styl** vychází z pojetí učitele jako manažera učení. Takový učitel zdůrazňuje obsah vzdělávání a vyučovací metody. Mnohem méně pozornosti věnuje potřebám žáků a jejich individuálním specifikům. Nerozvíjí přátelské vztahy se žáky. Hlavní úlohou učitele je transmise objektivních poznatků. Žáci jsou pro něho surový materiál, který má učitel opracovat. Manažersky zaměřený učitel má dobré organizační schopnosti a je systematický.

Facilitační vyučovací styl mají učitelé zaměřující se na rozvoj a péči o jedinečné schopnosti a osobnostní rysy každého žáka. Takoví učitelé podporují autenticitu každého žáka. Jsou pro ně důležité vztahy se žáky a to, že každý žák přichází do školy již vybaven značným množstvím informací. Učitel se snaží vést žáka k uvědomění si těchto informací a následně o jejich propojení s novými poznatky. Nevěnuje však takovou pozornost obsahu výuky a vyučovacím metodám. Zvládnutí učiva pro něj není cílem, ale prostředkem k rozvoji žákovi individuality. Jeho přístup je založený na intuici a na žáky nevyvíjí žádný nátlak. To může být problematické, protože ne všichni žáci jsou motivovaní k vlastnímu rozvoji. Někteří potřebují pevnější vedení.

Posledním typem je **vyučovací styl pragmatický**. Pro takový styl je zásadní znalost učiva a vzdělávací cíle. Metody vyučování jsou vedlejší. Takový učitel klade důraz na znalost

učiva a jeho aplikaci v praktickém životě. Problematická může být přílišná zaměřenost na vědní obory a vědecké poznatky. Může tím žáky přetěžovat.

Podobnou klasifikaci uvádí Mareš (in Čáp, 2001, s. 325-326). Tento autor klasifikuje styl výuky podle převládajícího emočního vztahu učitele k žákům a podle převažujícího stupně řízení učební činnosti žáků. Uvádí **integrační výukový styl**, ve kterém převládá kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení. Učitel se snaží porozumět žákům, a to i ve věcech, které se netýkají výuky. Žákům projevuje důvěru a klade přiměřené požadavky. Podporuje samostatnost žáků, využívá respektující komunikaci a místo příkazů dává podněty k zamyšlení. Dále uvádí **autokratický výukový styl**, ve kterém převládá záporný emoční vztah a silné řízení. Učitel rozkazuje, zakazuje, většinu času mluví sám, často trestá a vyhrožuje. Nepřihlíží k potřebám žáků, ani nepřipouští samostatný postup řešení učebních úloh. Nepodporuje tedy ani samostatnost, ani iniciativu žáků. Žáky často zesměšňuje. **Liberální výukový styl** se zájmem o žáka je typický kladným emočním vztahem a slabým řízením. Učitel se snaží porozumět žákům, omlouvá jejich nedostatky, klade nízké požadavky, které často ani nekontroluje. **Liberální učitel s nezájmem o žáka** má záporný emoční vztah k žákům a slabé řízení. Takový učitel má nízké požadavky, je lhostejný k žákům, a to i k jejich výkonům. Bývá nejistý a dává najevo, jak ho žáci „obtěžují“. Tento poslední typ liberálního učitele je pravděpodobně nejhorší. Žáky pravděpodobně nic nenaučí a k tomu je svým nezájmem odrazuje od učení. Nejvhodnější je takový styl, který žáky povzbuzuje a motivuje. Tomu v této klasifikaci odpovídá styl integrační.

Učitel by si měl být vědom toho, jakým způsobem žáky vyučuje. Znalost klasifikace výukových stylů mu může napomoci k uvědomění si vlastních priorit a způsobů práce ve vyučování. Je nezbytné zde připomenout, že nejen učitel má určitý vyučovací styl, ale i žáci preferují určitý způsob učení. Pokud chce učitel dosahovat co nejlepších výsledků ve výuce, měl by si být vědom tak stylů učení svých žáků. Učitel by měl mít dobrou psychologickou průpravu, aby dokázal správně diagnostikovat styly učení žáků. Na základě toho by měl připravovat své vyučovací hodiny a vhodně volit vyučovací metody a didaktické pomůcky.

Mareš (1998) charakterizuje styly učení žáků jako styly, které mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky, a učební operace. Tato metastrategie orientuje učení určitým směrem, dohlíží na podmínky učení, jeho průběh a dosahované výsledky, ale také na sociální kontext učení. Jsou to většinou neuvědomované a automatizované postupy, které subjektivně vyhovují jedinci. Je třeba si uvědomit, že styl učení zahrnuje více složek. Ty se vzájemně podmiňují. Škoda, Doulík (2011) uvádí tyto

složky: kognitivní, motivační, emocionální a sociální, vliv vnějších a vnitřních podmínek a autoregulační složku.

Klasifikací stylů učení je mnoho. My zde uvedeme dvě nejznámější klasifikace. První z nich vychází z **dominance mozkových hemisfér**. Pravá hemisféra je typická pro divergentní kognitivní učební i vyučovací styl a pro nonverbální myšlení a cítění. Bývá nazývána jako „umělecká“. Levá hemisféra je naopak typická pro racionální kognitivní učební i vyučovací styl. Zajišťuje úkony spojené s řečí (mluvenou i psanou). Říká se jí „vědecká“ hemisféra. Žáci, kteří preferují levou hemisféru, jsou logičtí, ve vědomostech potřebují mít systém a učí se strukturovaně. Žáci s preferencí pravé hemisféry jsou intuitivní, potřebují vzory a příklady, vnímají celek a k učení potřebují mít specifické psychosociální klima (Škoda, Doulík, 2011).

Druhá známá klasifikace učebních stylů se opírá o **preferované smyslové podněty**. Škoda a Doulík (2011) uvádí dva základní typy, které pojmenoval A. de la Garanderie – vizuální a auditivní. *Vizuální typ* si představuje realitu v podobě mentálních obrazů věcí a tvarů. Strategie řešení žáka spočívají v analogii, prostorové reorganizaci problému a vyhledávání pravidelností. Tito žáci spoléhají na svoji vizuální paměť. Vybavují si stránky, kde byl text napsán, jakou barvou a jakými obrázky byl doplněn. Lepé se jim učí, když si čtou text a nejlépe své vlastnoručně psané poznámky. *Auditivní typ* si realitu vypráví pomocí vnitřního jazyka a verbální či auditivních mentálních obrazů. Problém začíná řešit vyprávěním, informace si uvědomuje postupně. Strategie řešení problému se opírají o interaktivní procesy. Nejlépe se učí ze slyšeného textu. Zapamatování jim usnadňuje diskutování a vyptávání. Mají výbornou sluchovou paměť a často mívají dobrý hudební sluch. Lépe se také učí cizí jazyky. K těmto dvěma typům bývá přidáván typ haptický, někdy označovaný jako kinestetický a slovně-pojmový typ. *Haptický typ* se učí nejlépe za chůze, v pohybu. Potřebuje si vše ohmatat. Nevydrží dlouho sedět. Potřebují učení přerušit, udělat si pár cviků nebo se protáhnout, a poté mohou zase pokračovat. Bývají manuálně zruční. *Slovně pojmový typ* je v populaci vzácný. Je pro něj typické, že pracuje s abstrakcemi, učí se tím, že si ujasňuje logické vztahy a vazby, ze kterých následně vytváří strukturu (Škoda, Doulík, 2011).

Málokdy jsou žáci vyhranění pouze jedním směrem. Většinou mají od každého typu část, ale preference určitého typu informačního kanálu je zřetelná. Učitel by si měl být vědom existence různých typů učebních strategií a na základě toho, by měl žákům poskytovat smyslové podněty tak, aby si každý typ našel to své, a tím mu usnadnil učení. Učitel může

zvolit také cestu ovlivňování žákova stylu učení. Žáci nemusí mít plně rozvinutý styl učení a učitel jim může pomoci rozvíjet všechny typy stylů učení. Určitý styl učení může být výhodnější pro určitý předmět (Škoda, Doulík, 2011). Učitel by měl žákům představit styly učení a seznámit je s dalšími možnostmi učení. Učební styl žáka však není ovlivňován jen ve školním prostředí, ale také mimo školu. Velký podíl na tom mají rodiče a kamarádi. Pro dítě je snazší se učit nápodobou tzv. kompetenčních vzorů. Pomáhá jím inspirovat se od druhých lidí a naučit se od nich něco, co oni už umějí (Holt, 1995). Styly učení žáků jsou součástí **strategií učení**. Strategie učení je volena na základě jednotlivých taktik učení a směřuje k řešení problému. Strategie učení jsou ovlivňovány také motivací (Škoda, Doulík, 2011).

3.2 Hodnocení žáků

Jak píše Mešková (2012) hodnocení žáků je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacích procesů. Má informativní, korekční a motivační funkci. Čapek (2014) dokonce tvrdí, že hodnocení je v procesu motivace hlavní. Hodnocení žákovi usnadňuje orientaci v jeho výkonech. Dvořáková (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 249) píše, že hodnocení je „*vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli*.“ Hodnocení se podílí na sebepojetí žáka a utváří jeho aspirace. Odráží charakter vyučování, typ cílů a sociální vztahy ve vyučování. Hodnocení souvisí na vztahu učitele a žáka. Autoritářský typ učitele bude hodnotit žáka jinak než demokratický typ učitele, který prosazuje partnerský vztah (Dvořáková, in Vališová, Kasíková, 2011). Jak uvádí Hrabal, Pavelková (2010, s. 65) „*Za pedagogicky riskantní, až nevhodný je možno považovat klasifikační způsob (styl) s extrémním klasifikačním měřítkem, tj. přílišnou mírnost, ale především přehnanou přísnost v klasifikaci*.“

3.2.1 Odměny a tresty

Pokud žák postrádá *vnitřní motivaci*, učitel sahá po prostředcích *motivace vnější*. Trest a pochvala jsou cestou vnější motivace jedince (Mešková, 2012). Trest je považován za negativní formu motivace. **Trest** má zabránit jedinci v nežádoucím chování. Většina žáků snáší lépe oprávněný trest než lhostejnost učitele. Jde o motivaci tlakem, proto se zde „musím“ neproměňuje ve „chci“. Také žáka může podnítit k agresi, tedy odmlouvání učiteli apod. Pokud bude učitel trestat moc často či neoprávněně, žák začne být imunní a trest přestane mít motivační funkci. Lepší než klasické využití trestu je například výzva ke spoluúčasti a navrácení problému zpět k žákovi. Mešková (2012, s. 117) předkládá návodné

otázky: „Co navrhuješ?“, „Co s tím uděláš?“, „Po přestávce chci slyšet návrhy, jak to dát do pořádku.“

Odměna je pozitivní formou motivace, která má podporovat žádoucí chování jedince. Zde jde o motivaci tahem. Také pochvala má svá rizika. Snižuje vnitřní motivaci. Žák dělá činnost jen pro odměnu a bez odměny stagnuje a je pasivní. Odměna zdůrazňuje nerovnocenný vztah mezi učitelem a žákem. Mocný je učitel a závislý na odměně je žák. Jako alternativy pochvaly uvádí Mešková (2012) zpětnou vazbu, ocenění, poděkování nebo povzbuzení. Jako odměnu vnímají žáci dobré známky. Orientace žáků na známku však odvádí žáky od podstaty učení a nahrazuje přirozenou vnitřní motivaci motivací vnější. Diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích, a dokonce může rozvíjet u dětí zdravotní obtíže (Dvořáková, in Vališová, Kasíková, 2011).

3.2.2 Spravedlivé hodnocení

Omezení hodnocení pouze na klasifikaci staví učitele do neřešitelných situací. Jak může učitel spravedlivě ohodnotit stejný výsledek, ale různé úsilí u dvou žáků? Může vůbec učitel srovnávat dva žáky? Jediné srovnání, které je spravedlivé, je, pokud se srovnáváme sami se sebou a se svými pokroky. Možným způsobem spravedlivého hodnocení je **sebehodnocení**. Sebehodnocení se žáci musí delší dobu učit, ale podporuje jejich samostatnost a motivaci pro celoživotní učení. Podporuje schopnost stanovovat si vlastní cíle, vytvářet vědomí osobní hodnoty a pomáhá uvědomit si své reálné možnosti (Dvořáková, in Vališová, Kasíková, 2011). Pokud však učitel hodnotí spravedlivě a propojuje školní známky se slovním hodnocením žáka, napomáhá zlepšování klimatu ve třídě a zároveň vhodně motivuje. Školní známky a slovní hodnocení jsou dva různé systémy, které by se v hodnocení měly doplňovat (Čapek, 2014). Školní známka pro mnohé bývá smyslem učení. Znamka má však být měřítkem vědomostí žáků, nikoli odměnou či trestem. Slovní hodnocení má podobu slovního komentáře, ve kterém učitel oceňuje klady a uvádí nedostatky v práci žáka. Má být zpětnou vazbou pro žáka, která podpoří jeho sebedůvěru a odstraní chyby (Mešková, 2012). Mešková (2012, s. 115) dodává, že „*Hodnocení je stimulujícím prostředkem, pokud je správné a spravedlivé.*“

Otázkou zůstává, jakým způsobem a zda vůbec může učitel dosáhnout spravedlivého hodnocení. Čapek (2014) uvádí, že učitelé by měli hodnotit každého žáka **individualizovaně** s ohledem na jeho individuální dispozice. Zároveň by měli hodnotit nejen znalosti, ale i dovednosti a postoje. Jako možné způsoby, jak toho dosáhnout uvádí následující: Učitelé si musí uvědomit, co je v předmětu důležité a jak bude realizovat a hodnotit výstupy. Vyzkouší

si různé způsoby hodnocení a budou je vhodně využívat, aby bylo hodnocení pestřejší. Učitelé žákům vysvětlí kritéria udělování hodnocení. Odhlédnou od přesvědčení, že musí spravedlivě rozhodovat o tom, kdo je lepší a začnou hodnocení užívat jako aktivizující a motivující prvek.

3.2.3 Prožití úspěchu

Jak píše Škoda a Doulík (2011, s. 80) „*Jedním z nejsilnějších motivačních faktorů je zažívání úspěchu.*“ Mělo by tedy být povinností učitelů, aby žákům zprostředkovali **prožívání úspěchu**. Žák by měl mít pocit, že pokud se o úkol pokusí, je v jeho silách, aby uspěl. Předpokladem jsou realistické cíle, individuální hodnotící normy a sledování individuálního pokroku. Organizace učiva do menších celků umožňuje úspěšné zvládnutí a poskytuje prožití vlastního úspěchu. Úspěch vede k opakování činnosti a zároveň k motivaci pro danou činnost (Dvořáková, in Vališová, Kasíková, 2011). To souvisí s **individuálním přístupem** učitele. Každý žák vnímá úspěch jinak a u každého žáka je třeba považovat za úspěch něco jiného. Úspěch by neměl být hodnocen podle stanovené a pro všechny žáky stejné hranice. Učitel by měl oceňovat individuální pokroky žáků (Škoda, Doulík, 2011). Individualizované hodnocení se zdá být nejefektivnější v oblasti motivace žáka k učení. Srovnává žákovi výkony s minulými, a tak se hodnocení zaměřuje především na jeho osobní vývoj. Opakem takového přístupu k žákům je objektivní hodnocení učitelů. Snaha po objektivitě v hodnocení přináší spoustu nespravedlností. Takové hodnocení dle Čapka (2014) nemůže být objektivní a už vůbec spravedlivé, protože popírá individualitu žáků. Žáci jsou pak doslova demotivováni, protože jim hodnocení jejich výkonu připadá nespravedlivé. Mají pocit, že se doopravdy snažili a stejně jim to k ničemu nebylo. Proč by se tedy příště zase pilně připravovali?

Hodnocení se podílí na sebehodnocení žáka. Jak píše Hrabal a Pavelková (2010) školní známka je významným symbolem úspěchu a úspěšnost je s motivovaností v úzkém vztahu. Čapek (2014) uvádí, že by se učitelé měli vyhnout srovnávání žáků mezi sebou, nepodmiňovat získání dobrých známek pouze perfektními výkony, udělování známek jen za velké testy, nepsat všechny známky do stejné řádky jako rovnocenné, nedávat odměny za rychlost a další. Pokud se učitel dokáže těchto stereotypů zbavit, zlepší tak klima třídy a podpoří motivaci žáků. Je to náročný úkol, usnadní však práci učitele i žáků. Učitel získá třídu žáků, kteří budou aktivní a pracující. Je třeba, aby aktivně pracovala většina třídy. Protože tlak na konformitu ve školní třídě je velký, musí se aktivní práce a získávání dobrých známek stát normálním.

3.2.4 Sebenaplnující proroctví a pozorovací chyby

Výzkumy prokázaly, že individuální preference učitele se promítají do jeho hodnotící činnosti. Učitel pozitivně hodnotí žáky, kteří odpovídají jeho individuálním preferencím. Představa učitele o ideálním žákovi ovlivňuje jeho posuzování žáka. Při posuzování žáků se učitelé dopouští chyb (Hrabal, Pavelková, 2010). Učitelé si vyvábí představy o žácích. Tyto představy ovlivňují jejich chování k žákům a také očekávání, která od nich mají. Využití tzv. sebenaplnujícího proroctví či očekávání, konkrétněji **Pygmalion efektu**, Čapek (2014) hodnotí jako významný způsob ovlivnění žáků ke zlepšení jejich školních výkonů. Pozitivní očekávání učitelů od žáků se odráží v jejich chování a významně ovlivňuje výkony žáků. Žáci se nevydrží dlouho snažit, pokud nedostávají pozitivní odezvy. To se projevuje v opačném procesu nazývaném **Golem efekt**. Zde má učitel na rozdíl od Pygmalion efektu od žáka negativní očekávání, která se začnou naplňovat stejným způsobem. Žák si o sobě začne myslet, že je neschopný, že mu ten a ten předmět stejně nikdy nepůjde a přestane mít zájem o dobré známky, protože jich stejně nemůže dosáhnout. Tento efekt začíná klasickou pozorovací chybou známou jako **haló efekt**. Příkladem může být žákyně, která se na začátku školního roku učiteli na základě nějaké drobné chyby zdála jako „lajdák“ a učitel jí tak začal brát, ačkoliv taková nebyla. Její chuť k učení slábla, protože nedostávala žádnou odměnu. Nakonec žákyně naplnila očekávání učitele a přestala se snažit (Čapek, 2014). Dvořáková (in Vališová, Kasíková, 2011) však píše, že učitel by neměl žáka „nálepkovat“ ani pozitivně, ani negativně. Neměl by říkat „*Ty jsi úžasný matematik.*“, ani „*Ty jsi třídní popleta.*“. Tyto nálepky se mohou stát sebenaplnujícím proroctvím, ačkoli k tomu není objektivní důvod. Tento typ hodnotícího jazyku nazýváme tzv. posuzující. Je vhodnější využívat jazyk popisující, kterým popisujeme žakovu práci, a hodnocení vztahujeme k úkolu, nikoli k osobě žáka. Blíže se problematice naplňujícího očekávání bude věnovat kapitola Motivace k učení.

3.3 Komunikace

Každý učitel si je vědom toho, že je potřeba žáky motivovat. Motivovat všechny žáky však není snadné. Jak píše Škoda a Doulík (2011, s. 32) „*Bohužel ne všichni žáci jsou pro práci během školního vyučování motivovaní. Učitelé však musí zajišťovat, aby se učili i žáci méně motivovaní. Je vhodné vycházet např. z aktuálních zájmů takových žáků či z jejich předpokládaného budoucího profesního uplatnění; z toho, čím chce žák být.*“ Čapek (2014) píše, že motivovat lze podporujícími aktivitami, odměnami, rovnou komunikací nebo možnostmi žáka spolurozhodovat o dění ve třídě. Jak potvrzují Škoda a Doulík (2011) sociální

a emocionální procesy se dotýkají motivace k učení, ke školní docházce, k výchově mimo vyučování, k trávení volného času apod. Ve vztahu k motivaci se tedy výrazně projevují faktory, jako jsou: klima třídy, vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli a žáky, komunikační vzorce ve výuce, možnost realizace sociálních kontaktů, úroveň akceptace sebepojetí, kterou škola umožňuje a mnoho dalších. Všechny tyto faktory jsou ovlivnitelné, ale pedagogické prostředky většinou nedosahují tak daleko. Učitel by však měl vynaložit maximální úsilí, aby žáky motivoval k učení. Proto, aby učitel věděl, čím chce žák být, musí znát jeho zájmy, silné a slabé stránky, musí s ním komunikovat, a to nejen o obsahu učiva. Komunikace je pro vztah mezi žákem a učitelem velmi důležitá. Úspěšná komunikace podporuje dobrou atmosféru ve třídě i motivaci žáků.

3.3.1 Pedagogická komunikace

Pojem **komunikace** znamená sdělování či výměnu informací. Komunikace ve vyučování je součástí pedagogické interakce mezi učitelem a žáky. Vališová (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 225) definuje **pedagogickou interakci** jako „*vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.*“ Do pedagogické interakce vstupuje řada činitelů, které ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, ale také působení rodičů na děti a navzájem. Tyto vzájemné vazby tvoří složitou strukturu pedagogického procesu. Navzájem se podmiňují a vyvíjejí. **Pedagogická komunikace** je prostředkem pedagogické interakce a specifickým příkladem sociální komunikace (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011). Je specifická tím, že je zaměřená na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah a jsou v ní jasně daná pravidla (Mešková, 2012). Také jsou v ní vymezeny časové a prostorové podmínky, určení účastníci (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011). Pedagogická komunikace je chápána jako komunikace mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Odehrává se nejen mezi učitelem a žákem, ale také v rodině, či v zájmových zařízeních. Komunikace ve škole má však přísnější pravidla. Realizuje se verbálními i neverbálními prostředky.

Ve škole se komunikuje neustále. Verbální komunikace je převládající aktivitou ve školní třídě. „*Zároveň jde o klíčový prostředek, jak naplnit vzdělávací misi školy – předávat vědomosti a rozvíjet mentální kapacity žáků.*“ (Šed'ová, in Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 21). **Verbální komunikace** učitele a žáků se týká především učiva, názorů a postojů a různých emocionálních stavů a přání (Lukášová, 2010). Komunikace má také sociální význam. Prostřednictvím komunikace se utváří vztahy mezi lidmi. Každá komunikace má

vedle roviny obsahové, také rovinu vztahovou. Právě díky komunikaci může učitel navazovat pozitivní vztahy se žáky, podporovat vzájemnou důvěru a sympatie či naopak (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). V rámci verbální komunikace může učitel podpořit motivaci žáků tím, že bude dávat prostor pro jejich otázky a bude podporovat souvislý projev žáků. V zaujetí žáků mu mohou napomoci **paralingvistické znaky řeči**, např. hlasitost a intenzita řeči, tempo, zabarvení a tón řeči, důraz, intonace a další (Lukášová, 2010).

Nonverbální, tedy mimoslovní komunikace provází též pedagogickou komunikaci mezi učitelem a žákem. Do nonverbální komunikace řadíme posturologii, tedy sdělování fyzickými postoji a rozmístěním částí těla, gestiku, ve které sdělujeme kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji. Dále proxemiku, ve které sdělujeme přiblížením či oddálením, haptiku sdělující tělesným dotykem, řeč mimiky a řeč očí (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011). Nonverbální projevy provází učitelův projev a často prozrazují jeho negativní naladění, starosti či únavu (Mešková, 2012). V nonverbální komunikaci sdělujeme většinou emocionální stav a postoje mezi učitelem a žáky. Žáci dokáží odhalit učitelovo rozpoložení, ale zároveň učitel může odhalit pocity strachu, odporu, nesmělosti či provokací u žáků (Lukášová, 2010). Žáci nonverbálně sdělí učiteli, zda je výuka baví nebo jestli se nudí. Učitel z jejich nonverbálních signálů dokáže vyčíst, jaký k němu mají vztah. S tímto poznáním by učitel měl pracovat a využít ho k podpoře aktivity žáků a dobré atmosféry ve třídě.

Lukášová (2010) přidává další způsob pedagogické komunikace, a to **komunikaci činem**. Zdůrazňuje, že problémy ve vztahu učitele a žáka mohou způsobovat rozpory mezi řečí a činem učitele. Pokud učitele říká, že se např. neskáče do řeči druhým lidem a sám toto pravidlo porušuje, nejen, že není dobrým vzorem pro žáka, ale snižuje svoji autoritu a dává najevo žákům, že pravidla se dodržovat nemusí. Je nezbytné, aby v pedagogické komunikaci byla stanovena **pravidla**. Učitel je může stanovit společně se žáky. To by mělo podpořit jejich dodržování. Dodržovat je však musí i učitel. Učitel, aby předcházel konfliktům se žáky, by měl dodržovat také svá vlastní pravidla jako jsou dle Meškové (2012): dochvilnost, zajištění ticha ve výuce, energetickým začátkem hodiny, udělováním stručných a jasných pokynů, rychlým potlačením nežádoucího chování žáků atd.

Jako **neefektivní způsoby komunikace** můžeme uvést tyto příklady (Mešková, 2012): výčitky, obviňování, poučování, moralizování, zdůrazňování vlastních zásluh, nálepkování, direktivní příkazy, vyhrožování, křik, porovnávání žáků mezi sebou, ironii či shazování. Neefektivní komunikace klade důraz na mocenský vztah učitele, vyjadřuje jeho nadřazenost.

Učitelé by se měli naučit využívat **efektivní způsoby komunikace**. Není dobré se zaměřovat na kritiku osobnosti, ale spíše na situaci, na to, co se stalo. Popisovat, co vidíme či cítíme, informovat žáka, jak je třeba něco udělat, vyjadřovat vlastní potřeby a očekávání. Možnost volby žákům rozvíjí kritické myšlení a podporuje vnitřní motivaci a odpovědnost. Prostor pro spoluúčast je důležitý hlavně proto, že žáka aktivizuje. Otázky jako: „Co s tím uděláme?“ jsou vhodnější než příkazy. Dále Mešková (2012) uvádí tzv. techniku dvou slov, která je stručná a díky vynechání slovesa žákům nezní jako příkaz. Příkladem může být například sdělení: „Tomáši, tabule.“.

Asymetrie v komunikaci je typickým znakem vztahu učitele a žáka. Nezdravou asymetrii můžeme eliminovat využitím kooperativní výuky. Míra kooperace či kompetice má vliv na klima třídy (Lukášová, 2010). Učení žáků probíhá jinak, pokud je klima třídy ohrožující a pokud dodává pocit bezpečí. Sociální klima třídy je dlouhodobá sociální charakteristika školní třídy. Kooperativní formy výuky podporují lepší sociální klima třídy (Mareš, in Čáp, 2001). V dnešní době je kladen důraz na **komunikativní pedagogiku**, jak ve škole, tak v rodině. Typickými rysy takové pedagogiky je odklon od manipulativní pedagogiky, chápání dítěte jako aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci, orientace na žáka, kooperace a participační charakter výuky. Dále klade důraz na partnerský a otevřený vztah mezi dospělým a dítětem a na nahrazení asymetrického vztahu vztahem spolupráce (Vališová, in Vališová, Kasíková, 2011).

Vhodná komunikace probíhá v rámci integračního výukového stylu. Ten žáka povzbuzuje, podporuje dobré vztahy ve třídě. Ke zlepšení klimatu třídy pomáhá zavádění demokratických pravidel komunikace. Dobrý vztah učitele a žáka posiluje individuální odpovědnost žáků za své učení. Naopak špatný vztah učitele a žáka vzniká, pokud učitel ignoruje žákovy snahy o zlepšení, nedůvěřuje jeho schopnostem, dává mu příliš obtížné cíle či znesnadňuje učební podmínky (Lukášová, 2010). Takové působení učitele bude pravděpodobně žáka odrazovat a bude v něm podporovat pocity beznaděje. Bude mít pocit, že úspěchu nelze dosáhnout. Následkem toho bude postrádat jakoukoliv motivaci k učení. „*Pro motivaci k učení je stěžejním aspektem fakt, že žáci chtějí, aby s nimi bylo jednáno s respektem a bylo jim učitelem vždy vysvětleno, proč odmítá jejich žádosti či potřeby.*“ (Škoda, Doulík, 2011, s. 33)

Aby učitel podpořil a povzbudil žáky k lepším výsledkům a k zájmu o učení, měl by se o ně zajímat, pomáhat jim s jejich problémy, vytvořit ve třídě takové sociální klima, které bude podporovat odpovědnost žáků za své činy a respektující vztahy ve třídě. Měl by žáky

motivovat, aby dosahovali dlouhodobějších cílů, aby pro ně učení bylo dobrodružstvím, posilovat jejich sebedůvěru. To, jak si sebe žák váží, záleží také na druhých lidech. Sebepojetí se utváří na základě toho, co o sobě slyší od rodičů, spolužáků a učitelů. Je zde podstatná spolupráce a partnerský vztah nejen ve třídě, ale i s rodiči (Mešková, 2012). „*Subjektivní význam školního výkonu je dán i jeho obecnou sociální hodnotou, platnou v rodině. Jestliže je nízká, nebude mít pro identitu dítěte větší význam.*“ (Vágnerová, 1997, s. 27)

Z hlediska komunikace učitele k obsahu učiva je důležité, aby žák významu učiva porozuměl. Učitel musí brát v úvahu sociální a kulturní zázemí žáka a také komunikační a mentální schopnosti žáka. Musí volit takové odborné termíny, kterým bude žák rozumět. Při výkladu učitelé využívají především monolog. Při monologu učitele však žáci přestávají dávat pozor. Učitel by měl žáky aktivizovat. Pokud učitel využívá dialog, budou žáci aktivnější a budou si lépe pamatovat probírané učivo. Pokládání otázek žáky nutí k přemýšlení. Žáci mohou začít diskutovat o problému. Při diskusi však učitel musí uhlídat, aby se neztratil původní záměr (Mešková, 2012).

Mešková (2012) píše, že v komunikaci mezi učitelem a žákem se objevují určité **bariéry**, které zabraňují či zkreslují porozumění významu. Autorka je dělí na interní a externí. *Interní bariéry* jsou ty, které souvisí s příjemcem či vysílatelem sdělení, tedy učitelem nebo žákem. Může to být ráčkování, rychlé mluvení nebo například tiché mluvení. *Externí bariéry* se týkají vnějšího prostředí. Může to být hluk z ulice, šum ve třídě, nesprávné osvětlení tabule či sešitu. Pro žáky je důležitá srozumitelnost a jasnost verbálních formulací učitele, srozumitelnost kontextu učitele, přehledné strukturování učiva, přiměřená síla hlasu, intonace apod. Vališová (in Vališová, Kasíková, 2011) považuje za faktory limitující pedagogickou komunikaci časovou omezenost na vyučovací hodiny, vliv zvolené vyučovací metody, asymetrii sociálních rolí mezi komunikujícími, jazykové bariéry (např. u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí). Dále pedagogickou komunikaci ovlivňuje organizační forma výuky, vliv prostorového rozmístění žáků nebo pevně vymezená pravidla chování. Limitujícím faktorům a bariérám lze čelit respektováním osobnosti dítěte a jeho vlastního názoru, partnerským charakterem komunikace, vzájemným respektem a důvěrou a také aktivizujícími formami a metodami výuky (Vališová, Kasíková, 2011).

3.4 Aktivizující vyučovací metody jako motivační faktor

Za předpokladu, že si učitel bude vědom svého výukového stylu, bude znát učební styly svých žáků a bude se snažit nalézt propojení mezi nimi, bude využívat pestré hodnocení

a žákům poskytovat prožití úspěchu, bude vybaven sociálními kompetencemi a bude s žáky efektivně komunikovat, bude mu chybět jediné, a to využívat aktivizující a motivující metody. Nebudeme zde uvádět klasifikace všech výukových metod, ale připomeneme některé, které aktivizují a motivují žáka k učení. Snad každý zná heslo „škola hrou“, s nímž přišel Jan Ámos Komenský ve svém stejnojmenném díle. Hravá škola by pravděpodobně nadchla každého žáka, ale samozřejmě musí mít určité meze. Zapojovat hravé a aktivizující metody do výuky však je z hlediska motivace výhodné.

V dnešní době škola není místem, které ukrývá všechny informace na světě. Žák se nechce učit vše z paměti, ani to není možné. V dnešní informační společnosti by škola měla měnit svou úlohu. Jak píše Mešková (2012, s. 94) „*Pro pedagoga z této situace vyplývá, že se od odborníka na informace (co má žák vědět) nutně musí posunout do role odborníka na procesy (jak žáka přivést k „chtění poznávat“ a jak ho přivést k poznání).*“ Je tedy úkolem učitele, aby motivoval.

Metody jsou uplatňovány v rámci organizační formy vyučování. Organizační forma vyučování je uspořádání podmínek vyučování. Vonková (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 173) definuje organizační formu jako „*konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva*“. Vonková (in Vališová, Kasíková, 2011) rozlišuje organizační formy z hlediska způsobu řízení činnosti žáků ve výuce. Rozlišuje **vyučování frontální**, ve kterém učitel řídí velkou skupinu žáků. Je to nejběžnější způsob organizace vyučování ve škole. Výhodami takového uspořádání je, že učitel může kontrolovat činnosti žáků a stihne probrat více učiva. Naopak **individuální forma** vyučování spočívá v práci učitele s jednotlivcem či s malou skupinou žáků. Tato forma je účinnější, protože se žáci více podílí na komunikaci s učitelem. **Vyučování individualizované** je odlišné od individuální formy učení. Jedná se o vyučování, ve kterém se každý žák učí podle svého tempa, plní vlastní učební úlohy samostatně. Důležitou vyučovací formou z hlediska aktivizace a motivace je **vyučování skupinové nebo párové**. Zde řeší zadané úkoly skupiny či dvojice žáků. Je základem pro kooperativní učení (Vonková, in Vališová, Kasíková, 2011).

Na základě zvolené organizační formy vyučování, učitel volí **metody vyučování**. Metoda vyučování je definována jako „*způsob, jak dosáhnout vzdělávacích a výchovných cílů*.“ (Mešková, 2012, s. 95). Vališová a Valenta (in Vališová, Kasíková, 2011, s. 191) uvádí komplexnější definici, která říká, že vyučovací metoda je „*specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*.“ Vyučovací metody prošly dlouhým

historickým vývojem. Začátkem 20. století se začali zavádět právě metody, které nás z hlediska motivace a aktivizace žáků budou zajímat nejvíce. Takové metody by měly propojovat intelektuální a manuální aktivitu žáka, rozvíjet emocionální i volní stránky osobnosti, rozvíjet psychické procesy žáků. Klade důraz na praktickou zkušenost a aktivní spoluúčast žáků (Vališová, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011).

Vyučovací metody lze třídit z hlediska různých kritérií. Proto existuje mnoho klasifikací vyučovacích metod. Každá metoda má své výhody i nevýhody. Je nutné vybírat metodu na základě znalosti cílů výuky. Neexistuje žádná „univerzální“ metoda, je třeba využívat a kombinovat různé metody. Některé jsou vhodnější pro osvojování vědomostí, jiné pro osvojování nových dovedností a jiné k ovlivňování postojů a hodnot. Valenta a Vališová (in Vališová, Kasíková, 2011) zastávají názor, že nenahraditelným nástrojem efektivní výuky je právě propojování tradičních a nově koncipovaných metod.

Monologické metody jsou ve škole uplatňovány ve velké míře. Samy o sobě však nepodporují aktivitu žáka a neposkytují mu žádnou zpětnou vazbu. Výhodou však je, že za krátký čas učitel probere velké množství učiva. K obohacení monologických metod, jako jsou metoda vyprávění, vysvětlování, metoda výkladu a přednášky, můžeme využít praktické příklady, zajímavé podrobnosti a fakta nebo prvky metod názorných. Je možné využívat také diskuzi či problémové vyučování. Při vyprávění využívat všech hlasových možností a dělat vyprávění poutavější. Stále častěji se objevují tzv. interaktivní přednášky, které umožňují větší kontakt učitele a žáka. Jsou zachovány výhody monologických metod, ale zároveň je zde žák aktivizován a je mu poskytována zpětná vazba. Učitel klade otázky a zadává jednodušší učební úlohy. Dále lze aktivizovat žáky využitím didaktické techniky či pomůcek, pomocí „provokačního“ principu, tedy sdělováním sporných tvrzení. Monologická metoda většinou není uplatňována samostatně. Může být východiskem pro další metody, střídát se s jinými metodami nebo navazovat na jinou metodu (Vališová, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011).

Mezi další metody podporující žakovu aktivitu můžeme zařadit práci s textem, a to především v případě, že text sám produkuje, tedy vytváří. Metody dialogické jako je rozhovor, dialog či diskuse, předpokládají slovní interpretaci mezi žákem a učitelem. Pokud je žák dotazován a je od něho požadován jeho názor, je aktivně zapojen do výuky. Příkladem aktivizující dialogické metody může být heuristický rozhovor, jehož cílem je naučit žáky řešit problémy. Základem je problémová otázka, na kterou žáci hledají různé varianty odpovědi a řešení. Velmi aktivizující je metoda „středověké disputace“. V této metodě jde o to, že učitel

určí, že části žáků, že bude zastávat určitý názor, zatímco druhá část žáků bude zastávat názor opačný. Tato metoda učí argumentaci, tvořivosti a zároveň obohacuje mysl o nové pohledy na problém. Vhodná je také metoda mapování mysli. Je užitečná pro hledání nových nápadů a jejich strukturování pomocí vizuálního zobrazení. Může být využita na základě brainstormingu či brainwritingu. V těchto dvou metodách jde o volnou produkci nápadů, aniž by bylo důležité, zda jsou reálné. Při brainwritingu jsou na rozdíl od brainstormingu nápady zaznamenávány na papír (Vališová, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011).

Mezi **aktivizující metody** lze zařadit metody názorně demonstrační a metody praktických činností žáků. V rámci těchto metod lze využít ukázky prací žáků, promítání filmů, modelové situace s výchovným problémem. Mezi praktické činnosti žáků můžeme řadit ukázky přímé praxe, laboratorní práce žáků, instruktáže nebo didaktické montážní a demontážní práce, doprovázené schémata, výkresy i odbornou literaturou. Velký potenciál v rámci řešení problémů a získávání sociálních kompetencí žáků mají situační, inscenační a projektové metody. V situačních metodách jde o to, že předmětem analýzy je určitá reálná situace z osobního života. Může mít konfliktní povahu. Jsou zde analyzovány vztahy a chování aktérů a jádro problému. Z této metody vychází metoda inscenační. V této metodě jde o praktické simulování, hraní určité sociální situace a přijímání sociální role. Nabízí tak porozumění stanoviskům a prožitkům jiných lidí a vede je k novým pohledům na řešení problému. Poslední metodou, kterou je třeba zmínit, je didaktická hra a soutěž. Didaktické hry a soutěže využívají silné motivace žáků, a přitom vedou k výchovně-vzdělávacím cílům. Jsou založeny na problémových situacích, a proto rozvíjejí myšlení a aktivizují žáky. Soutěživé hry podporují větší zainteresovanost účastníků. Hry a soutěže podněcují zájem o učivo. Je však třeba brát zřetel na cíle výuky, aby se nestaly samoúčelnými (Vališová, Valenta, in Vališová, Kasíková, 2011).

4 Vrstevnické skupiny a jejich vliv na žáka

Vrstevníci, kamarádi a spolužáci provází dítě od vstupu do mateřské školy. Kontakt s nimi a jejich vlivu se nelze vyhnout. To, s jakými lidmi se setkáváme v průběhu svého života, ovlivňuje naše postoje, názory i chování. Pravděpodobně nejdůležitějším a zároveň nejrizikovějším obdobím získávání přátel a hledání svého místa na světě je období puberty a rané adolescence. V tomto dlouhém období je typická touha po tom někam patřit, být součástí party, být samostatný a uznávaný, ať už pro své kladné stránky či pro svoje rebelství. Někdo vyniká svojí inteligencí, někdo tím, že je drzý a vyhledává riziko.

Kraus (2008, s. 88) charakterizuje vrstevnickou skupinu jako skupinu, pro niž je typická věková, ale i názorová blízkost. Jsou to zpravidla neformální skupiny, k nimž pocítují jejich členové silný pocit příslušnosti, který vyjadřují zájmem „my“. Počátky vzniku vrstevnických skupin můžeme nalézt už v tzv. herních skupinách. V tomto období ještě děti nevnímají sounáležitost, nehrají si spolu, ale hrají si vedle sebe. Opravdové vrstevnické skupiny se objevují až v průběhu školní docházky. Až v období 8. -10. roku se objevuje touha po spolupráci a ve vrstevnických skupinách vznikají pevnější vazby. Mají pocit odlišnosti od ostatních vrstevnických skupin. Kraus (2008) tyto vrstevnické skupiny nazývá jako dětské party.

Vrstevnické skupiny mládeže mají na rozdíl od dětských větší význam. Začínají se objevovat v průběhu školní docházky. S přibývajícím věkem je jejich role důležitější (Kraus, Poláčková, 2001). Jejich členové se často snaží vymanit z pout dospělých a party jim umožňují manifestovat jejich touhu po dospělosti a samostatnosti. Jejich osobnostní nevyhraněnost je zakrývána konformitou s partou. Tato konformita se projevuje stylem oblékání, hodnotovou orientací, vyjadřováním nebo vztahem k tradicím (Kraus, 2008). V tomto období se psychická zralost dostává do rozporu se sociální nezralostí. Je to období, kdy jedinec už není dítětem, ale není ani přijat do světa dospělých (Havlík, in Havlík, Kořa, 2007). Vrstevnické skupiny mládeže budou z věkového hlediska pro tuto práci nejdůležitější.

4.1 Charakteristika vrstevnických skupin

Vrstevnické skupiny jsou různé. Můžeme je rozlišovat podle velikosti nebo podle struktury. Důležité jsou především znaky skupiny a její cíle a normy. Z hlediska cílů a norem, které skupiny vyznávají, mohou být skupiny pozitivní, ale také negativní. Negativními

skupinami máme na mysli skupiny, které mají asociální či dokonce antisociální cíle, tedy party a gangy (Kraus, 2008).

Důležitým kritériem třídění je stupeň organizovanosti a formálnosti skupiny. Vrstevnické skupiny většinou vznikají spontánně a jsou neformální. Jejich cíle jsou neformální a důležitá je pro ně zábava a rekreace. Takové skupiny však mohou organizovanosti a formálnosti nabýt časem. Vytvořit si vlastní řád, pravidla, rituály apod. Vedle spontánně vzniklých skupin vznikají také skupiny formální a organizované. Příkladem může být např. výchovná skupina v domově mládeže. Organizovanost, formálnost, pevný řád a sankce jsou typickými znaky pro skupiny negativní či antisociální (Kraus, 2008).

Vliv vrstevnických skupin na rozvoj osobnosti je zásadní. Vrstevnické skupiny jsou většinou považovány za referenční skupiny. Referenční skupina, je skupina, se kterou se jedinec identifikuje nebo by se s ní rád identifikoval. Jedinec přebírá normy chování, hodnoty a postoje, názory i styl oblékání (Kraus, 2008). Touha po tom, aby jedinec patřil do referenční skupiny, může být tak silná, že dokáže udělat cokoli. Změní své chování, oblékání a názory. Přestane se učit, aby zapadl mezi ostatní členy skupiny. Čas, který věnoval sportu nebo jiným zájmům, ho přestane naplňovat. Může ztratit motivaci k učení a k rozvoji sebe sama. Být součástí skupiny, trávit s ní čas a užívat si zábavu je ve věku puberty a dospívání velmi lákavé. Vrstevnické skupiny jedinci uspokojují psychické potřeby jako je zábava nebo relaxace.

Každý člen do skupiny vnáší své názory a postoje ze svého rodinného prostředí, proto dochází ke konfrontaci názorů. Názory se ve skupině filtrují a skupina díky nim volí směr názorové orientace. Prostor vrstevnických skupin je tedy dalším v procesu socializace jedince. Vrstevnické skupiny jedinci vštěpují cíle, normy, vzory chování, pravidla a zásady. Nabízí společné zážitky, sebeuplatnění, pocit svobody a nezávislosti na dospělých. Tráví společně volný čas, který naplňují dle svých přesvědčení a potřeb. Rodiče by měli regulovat, kde se schází, co dělají. Směřování skupiny může být, jak už bylo řečeno, také negativní, a proto je někdy nezbytná pedagogická intervence. To je ovšem velmi náročný úkol. Navázání kontaktu s vrstevnickou skupinou a vybudování důvěry mezi dospělým a členy skupiny je obtížné. Mělo by se začít nenápadně, pozorováním skupiny, získáváním informací a poté nenásilně nabídnout pomoc nebo radu. Postupným nenápadným a nenásilným ovlivňováním se nám může podařit vybudovat důvěru (Kraus, 2008).

Rodiče a učitelé mají pocit, že nejdůležitějším cílem pro dítě, by mělo být získávání nových vědomostí a dovedností. Pubescenti však mají mnoho svých vlastních cílů

souvisejících s jejich zájmy, s navazováním kontaktů s přáteli či partnery. Pokud budou rodiče i učitelé uznávat jejich cíle, budou od nich pubescenti snadněji přijímat jejich cíle. V opačném případě však budou cíle dospělých považovat za nepřátelské ve vztahu k vlastní seberealizaci (Škoda, Doulík, 2011). V případě, že chce rodič nebo učitel vybudovat důvěrný vztah s pubescenty, měl by mít tuto skutečnost na paměti. Pokud se pedagogovi či rodiči podaří navázat důvěrný vztah se skupinou vrstevníků, může je ovlivňovat směrem k pozitivnímu trávení volného času, zlepšovat jejich vzájemné vztahy a eliminovat různé negativní vlivy.

4.2 Školní třída

Školní třída je specifickou a osobně významnou vrstevnickou skupinou, která má skupinovou dynamiku, své rituály, normy a cíle. Je to organizovaná a formalizovaná skupina. Škola a školní třída zároveň představuje vedle rodiny důležité prostředí pro socializaci dítěte, protože mu umožňuje vstup do společnosti. Je to prostředí, které pro dítě symbolizuje společnost a okolní svět. Ve školní třídě si dítě vytváří první sociální vztahy mimo rodinu. Škola není pouze místem, kde se děti učí a vzdělávají. Škola je také místem sociálních interakcí, radostí, ale i konfliktů, prvních lásek, strachů a křivd. Jak píše Koťa (in Havlík, Koťa, 2007): „*Ve vzpomínkách na školu se mnohým vybavují i nepříjemné a ponižující zážitky, momenty, kdy byla ohrožena jejich důstojnost, sebeúcta či odmítnuta natažená dlaň k přátelství, nebo dokonce k prvním milostným vztahům.*“

Školní třída má svoji skupinovou dynamiku. Většinou právě v prostředí školní třídy děti vytváří první dětské party, hledají spolužáky, kteří se stanou jejich kamarády. Uvnitř školní třídy se vytváří mnoho vztahů, sociálních vazeb a vrstevnických skupin, které zastávají svoje názory a mají podobné záliby. V průběhu školní docházky se z dětských vrstevnických skupin stávají mládežnické, které jsou typické silnou konformitou a touhou po svobodě (Kraus, 2008). Tyto skupiny často nejsou omezeny hranicemi školní třídy, přesto však její dynamiku i ostatní členy školní třídy ovlivňují. Je úkolem učitele, aby dostatečně znal svoji třídu a dokázal vztahy ve třídě pozitivně ovlivňovat, zamezil negativnímu vlivu skupin a vytvořil tak bezpečné a motivující prostředí pro učení žáků.

4.2.1 Školní třída v období pubescence

Ve školní třídě především dospívající tráví mnoho času. Je to skupina, kterou nelze vyměnit, pokud jedinci nevyhovuje. Dospívající chce být akceptován svojí třídou, chce získat

dobrou pozici ve své třídě. Pozice ve třídě je také součástí osobní identity. Pokud bude jedinec akceptován, bude mít větší sebedůvěru a také sociální kompetence. Sociální kompetence často napomáhají úspěšnému životu více než výborný školní prospěch. Pubescenti oceňují chytré spolužáky. Spolužáky, kteří mají výborný školní prospěch získaný dřinou a úsilím však příliš neuznávají. Dobrou pozici mívají ti, se kterými je sranda a ti, kteří jsou nad věcí. Oblíbenost ve třídě souvisí s ochotou pomáhat spolužákům se školními problémy apod. Školní třída bývá rozčleněna do podskupin, které se vymezují podle svých zájmů, genderově či podle školního prospěchu. Na druhém stupni základní školy je postavení jedinců stabilizované (Vágnerová, 2012).

Na konci školní docházky dochází k vývojovým změnám. V tomto období se přestává diferenciovat chlapecká a dívčí skupina. **Zájem o druhé pohlaví** může měnit vztahy ve skupině. Atraktivita opačného pohlaví vzrůstá. Objevuje se „hvězda“ třídy, tedy jedinec, se kterým by chtěl každý chodit. Takoví jedinci mívají velký vliv a moc, nemusí být však příliš oblíbení. Pokud svoji pozici nezvládnou, začnou se totiž chovat nadřazeně. Skupina se v posledních ročnících začíná diferenciovat podle očekávaného sociálního postavení, tedy podle **budoucí profesní role**. Třída se rozděluje na budoucí studenty a učně. Spolužáky spojuje jejich zaměření a motivace k učení a výkonu. Ti, kdo si zvolí cestu učně, často rezignují na školní práci. Důsledkem těchto změn bývá i rozpad původních přátelství. Přejít na novou školu vede k nutnosti navázání nových vztahů. Dospívající si musí vydobýt dobrou pozici v nové třídě. Čeká je tedy náročný proces (Vágnerová, 2012). Školní třída je skupinou, ze které nemůžeme odejít, ani si ji nemůžeme vybrat. Oproti vrstevnickým skupinám je náročnější získat v ní dobrou pozici.

4.3 Vrstevnická skupina a její úloha v socializaci

Po jedenáctém roce věku dítěte nabývá význam vrstevnických vztahů na důležitosti. Proměny, konflikty a dramata sbližují chlapce a dívky podobného věku. Mají pocit, že nikdo jiný jejich zkušenostem nerozumí. Sbližování s vrstevníky může mít pozitivní vliv, ale také může být počátkem „svádění na scestí“ a zasvěcování do zakázaných poloh života. Potřeba důvěrného přátelství, přináležení do party je nezbytnou potřebou dospívajících (Helus, 2004). „*Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity.*“ (Vágnerová, 2012, s. 423) Díky příslušnosti k vrstevnické skupině se dospívající může identifikovat se skupinovou identitou. Ta mu usnadní pocity nejistoty v procesu osamostatňování od rodiny. Příslušnost ke skupině zvyšuje jedinci sebevědomí a dodává mu

pocit sebejistoty (Vágnerová, 2012). S tím souvisí i snížení pocitu vlastní zodpovědnosti. Jedinec díky identifikace se skupinou vrstevníků dosáhne snadno nových jistot a vlastního sebeobrazu.

Vztahy s vrstevníky uspokojují mnoho psychických potřeb. Vágnerová (2012) uvádí **potřebu stimulace**, tedy kontakt a společné zážitky s vrstevníky. Dále uvádí **potřebu smysluplného učení**. Vrstevníci sdílejí zkušenosti, společně experimentují a řeší nové situace. Stávají se neformálními autoritami, které v tomto období mohou mít větší vliv než dospělí. Napodobují se, jsou základem pro porovnání vlastních zkušeností, chování a názorů. Takového srovnání v rodině nemohli dosáhnout, protože rodiče nejsou ve stejné vývojové fázi, a proto se jejich názory liší. Vrstevnická skupina dodává jedinci **pocit jistoty a bezpečí**, který odpoutáváním od rodiny ztrácí. Nikdo jiný než ti, kdo jsou ve stejné pozici, mu nemůže být větší oporou. Uspokojují taky **potřebu být akceptován**. Pozice, kterou jedinec získá ve skupině, se stane součástí jeho identity. Tato pozice závisí na osobnostních kvalitách jedince. *Oblíbenost* ve skupině souvisí s kamarádkým chováním, tolerancí, smyslem pro humor, pozitivním emočním laděním apod. *Vliv a moc* vyžaduje rozumové schopnosti, vysokou sociální inteligenci a vlastnosti, které odpovídají vrstevnickému ideálu. Tyto vlastnosti však nemusí mít pozitivní charakter. Imponovat může ostatním vrstevníkům agresivní či bezohledný jedinec. Nemusí být oblíbený, ale přesto má vliv. Další důležitou potřebou pubescentů je **vytvoření vlastních norem**. Tuto potřebu vrstevnická skupina plně uspokojuje. Dospívající si vytváří vlastní normy a pravidla. Často jsou velmi radikální, ale zároveň jednoznačná a srozumitelná. Tato jednoznačnost jim dodává pocit jistoty (Vágnerová, 2012).

Problematické je, když jsou požadavky vrstevnické skupiny neslučitelné s požadavky rodičů. Jedinec je potom vystaven **dvojímu tlaku** a musí si vybírat, komu vyhoví. Vrstevnická skupina má své **ideály a hodnoty**. Vybírá si idoly a vzory, kterými se pak řídí. Idol však musí schválit skupina, musí ho obdivovat všichni. Přibližují se svým idolům nejjednodušším způsobem – úpravou zevnějšku nebo viditelnými projevy v chování. Idolem bývají známí zpěváci, herci nebo úspěšní sportovci. Volbu vzoru ovlivňují intelektové schopnosti a sociokulturní zkušenost vycházející z rodiny (Vágnerová, 2012). Pubescenti inklinují k subkulturám, které podtrhují jinakost, ztěžují druhým proniknout mezi ně a posilují jejich vzájemnou blízkost. Subkultury mají ustálené zvyklosti, rituály a hodnoty, které pubescentům dodávají jistotu (Helus, 2004).

5 Motivace k učení

Motivace k učení je podstatným tématem této práce. Především kapitoly se zabývali vlivem konkrétních sociálních faktorů na socializaci a motivaci žáka k učení. U rodičů převládal pojem socializace, protože rodina připravuje dítě na vstup do života. Dává mu základ pro vstup do školy a také mu buduje vztah k učení. V průběhu školní docházky má mnoho možností, jak své dítě motivovat, ale také ho může od učení odradit či u něho vybudovat lhostejný postoj k učení. Dále se v životě dítěte objevuje učitel. Učitel má vliv na socializaci žáka, ale i na jeho motivaci. Učitel, který dokáže motivovat k práci celou třídu, by zasluhoval ocenění. Také vrstevníci mohou určitým způsobem ovlivnit motivaci, a to pozitivně i negativně. Je třeba si definovat, co vlastně je motivace a jaká je její sociální povaha. Učení zde nebude popsáno příliš podrobně, ale především z hlediska motivace a sociokognitivních teorií.

5.1 Motivace

Motivace znamená podle latinského překladu slova „movere“ hýbat. Čáp (1980, s. 66) definuje motivaci jako „*souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal.*“ Motivaci v nejširším slova smyslu můžeme definovat jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 16) Janoušek a Slamněník (in Výrost, Slamněník, 2008, s. 147) rozumí motivací „*hybné síly psychického charakteru*“. Tyto síly uvádí do pohybu lidské chování a činnosti. Mají směr a intenzitu. Jako potenciální síly se objevují v podobě psychických motivačních dispozic a jako aktuální síly se projevují v motivaci jako psychickém procesu. Madsen (1972) zdůrazňuje, že motivace má dvě funkce: energizující či aktivující funkci a funkci řídicí nebo udržující chování.

V osobnosti člověka se vytváří složitá struktura motivačních dispozic. Tyto dispozice jsou z části vrozené a z části získané. Mezi vrozené motivační dispozice patří **biologické (primární) potřeby**. K získaným dispozicím patří **sociální (sekundární) potřeby, zájmy, hodnotové orientace** a částečně **postoje**. Získané motivační dispozice se vytvářejí na základě sociálních zkušeností a jsou sociálně podmíněné (Výrost, Slamněník, 2008). „*Motivační dispozice se stává aktualizovaným motivem buď jako důsledek změn vnitřního prostředí, podmíněný především fyziologickými procesy, ale i psychickými stavy, nebo působením*

podnětů z vnějšího prostředí.“ (Janoušek a Slamněník, in Výrost, Slamněník, 2008, s. 147). Motivace zahrnuje vnější pobídky a cíle, zároveň také vnitřní motivy (Čáp, 1980).

„Každé motivované chování je výsledkem vzájemného působení jedince a prostředí. K tomu, aby existovalo, je nutná existence jednak vnitřních motivačních dispozic jedince – potřeb, jednak vnějších motivačních popudů, které by tyto potřeby aktualizovaly – incentiv.“ (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979, s. 64). Motivace člověka tedy vychází z vnitřních pohnutek člověka, které jsou nazývány jako **potřeby** a z vnějších popudů, tzv. **incentiv**. *„Potřeby a incentivy jsou základními zdroji lidské motivace.“* (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 17) **Motivy** vznikají ve vzájemné interakci potřeb a incentiv. Motiv je vnitřním zdrojem motivace a určuje směr a intenzitu chování. Proto je považován za vůdčí princip lidského chování.

Potřeby jsou dispozičním motivačním činitelem. Mohou být vrozené nebo získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku či přebytku. Potřeby jsou prožívány nejčastěji jako pocit napětí, nelibosti a strádání. Základním vnějším zdrojem motivace jsou **incentivy** neboli **pobídky**. Pokud jedinec ohodnotí určitý podnět jako významný vzhledem k jeho aktuálnímu psychickému stavu či k budoucím cílům, stává se pro něho incentivem (Janoušek a Slamněník, in Výrost, Slamněník, 2008). Incentivy jsou vnější podněty, které mají schopnost vzbudit a také uspokojit potřeby člověka. Komplexní incentivy jsou schopny uspokojit několik lidských potřeb. Příkladem může být komplexní incentiv peníze. Peníze zabezpečují hned několik lidských potřeb. Rozdíl mezi incentivy a potřebami můžeme ilustrovat na příkladu dítěte, které si hraje s hračkou. Mohlo si začít hrát z důvodu neuspokojené potřeby aktivity, tedy, že se nudilo. Mohlo si však začít hrát proto, že uvidělo novou hračku, která ho zaujala a vzbudila potřebu aktivity (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). V případě, že motiv určuje rozhodujícím způsobem určitá potřeba, jedná se o **vnitřní motivaci**. Pokud jsou rozhodující incentivy, hovoříme o **vnějším motivaci** (Helus, 2004).

Se vznikem motivace souvisí pojem **homeostáza**. *„Základním a častým prvkem při vzniku motivace je princip narušení homeostázy. Homeostáza je vnitřně relativně stabilní stav fyzické a psychické sféry člověka. Porušení této rovnováhy je většinou východiskem pro vznik motivovaného chování.“* (Langr, 1984, s. 11) Homeostáza může být narušena například nedostatkem potravy, který vede ke vzniku potřeby hladu. Motivace je dynamický proces. Narušením homeostázy vzniká motiv, který vzbuzuje, udržuje a zaměřuje chování, jednání a učení. Každý motiv má určitou hodnotu vzhledem k postojům jedince. Motiv trvá tak dlouho dokud opět nevznikne rovnováha.

Každé chování je motivované. Člověk si však nemusí svoje motivy uvědomovat. Někdy si uvědomuje jen vnější cíl, ale vnitřní motivy, které ho podněcují nebo odrazují, si neuvědomuje. Poznání vlastní motivace je důležitým úkolem sebepoznání (Čáp, 1980). Může se stát, že jedinec nechce připustit některé motivy, protože jsou v rozporu s jinými z jeho motivů nebo dokonce s požadavky společnosti. Motivace se v průběhu života může měnit. K jedné činnosti může vést několik motivů. Jednání u jednoho člověka může mít úplně jiné motivy než stejné jednání jiného člověka (Janoušek a Slamněník, in Výrost, Slamněník, 2008).

Motivovanost můžeme vystihnout vztahem stavu, který je aktuální, ke stavu, který má nastat. Přejít z aktuálního stavu do požadovaného stavu závisí na síle působících podnětů, na okolnostech, za nichž bude dosahováno požadovaného stavu. V životě není možné dosahovat všech aktivovaných motivů najednou. Proto si člověk musí vybírat, které motivy jsou důležité. V dosažení cíle napomáhá vedle motivace také znalost způsobů a prostředků, jakými cíle lze dosáhnout. Ve vztahu k cíli se objevuje pojem tzv. **aspirační úrovně**. Aspirační úroveň představuje rovinu výkonu, kterou si člověk vnitřně stanoví k dosažení při zvládnutí určitého úkolu. „*Aspirační úroveň určují ty cíle, které si jedinec vytyčil sám, jejichž dosažení očekává jako výsledek svého usilování.*“ (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979, s. 78). Dosažení těchto cílů prožívá jedinec jako úspěch, nedosažení je pro něho neúspěchem. Výše aspirace, tedy náročnost cíle je ovlivňována předchozí zkušeností s určitou činností a schopností vyhodnotit stávající vlastní možnosti. Výkon závisí na stanovené aspirační úrovni, ale také na subjektivně vnímané obtížnosti úkolu. Objektivně stejný výkon je vnímán subjektivně. Pro někoho může být úspěchem, pro někoho neúspěchem. Aspirační úroveň souvisí s očekáváním. Po úspěšném výkonu se míra aspirační úrovně zvýší, po neúspěchu se sníží. Při ovlivňování aspirační úrovně hrají roli tyto faktory: míra osobního významu úkolu pro jedince, nereálná přání nebo skupinové faktory. Skupinové faktory mohou působit například konfliktem mezi individuální normou výkonu a normou výkonu u referenční skupiny (Janoušek, Slamněník, in Výrost, Slamněník, 2008).

5.1.1 Maslowova hierarchie potřeb

Podle Maslowovy hierarchie potřeb jsou nejvyšší lidskou motivací činnosti právě potřeby. Maslowova hierarchie potřeb má tvar pyramidy a je rozčleněna do pěti stupňů. Člověk své potřeby uspokojuje směrem od nejnižší úrovně. Pokud není uspokojena potřeba nižší úrovně, vyšší úroveň nemá motivační účinek. Nejnižší v hierarchii jsou situovány **fyziologické potřeby**. Potřeba dýchání, přijímání potravy, tekutin, vylučování, aktivity

k pohybu, rozmnožování, odpočinku a spánku jsou základními potřebami člověka. Pokud jsou neuspokojeny, vyvolávají nesoustředěnost, pasivitu, agresi apod. (Mešková, 2012). Pokud nejsou tyto potřeby v dětském věku uspokojeny, jedinec se i v pozdějším věku zaměřuje více na jejich zabezpečení a uspokojení. A to i v případě, že nehrozí nebezpečí jejich frustrace, tedy překážka v jejich uspokojení. Druhým stupněm je **potřeba bezpečí**, spojená s potřebou jistoty, ochrany, vyhýbání se nebezpečí a stálostí teritoria. V případě neuspokojení potřeby bezpečí jsou vyvolány pocity ohrožení, strachu, úzkosti, nejistoty a lítosti. V chování se projevují agresí či pasivitou. Následující potřeba je nazývána jako **potřeba sounáležitosti a lásky**. Jedinec potřebuje být akceptován členy svých sociálních skupin, potřebuje mít pozitivní vztahy a někam patřit. Pokud je frustrována, dítě postrádá rodičovskou lásku a jeho vývoj pravděpodobně povede k deprivaci (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Neuspokojení této potřeby vyvolává smutek, osamělost, nejistotu, hněv či dokonce chuť získat pozornost za každou cenu (Mešková, 2012). Pokud je tato potřeba uspokojena, je zde prostor pro vznik potřeby spjaté s pocitem vlastní hodnoty. **Potřeba uznání a sebeúcty** je dalším stupněm v hierarchii. Maslowovo pojetí tuto potřebu rozděluje na dvě skupiny potřeb: 1) výkon a samostatnost, 2) prestiž, pozornost okolí a vlastní nepostradatelnost pro okolí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Neuspokojení má za následek pocit vlastní zbytečnosti, pocity křivdy, neschopnosti a méněcennosti. Vyvolává hněv a nenávist. V chování se může projevit snahou o zviditelnění pomocí nadřazenosti, agrese nebo naopak pasivitou. Každý má potřebu být v něčem úspěšný a vážit si sebe samého (Mešková, 2012). Po uspokojení této potřeby přichází **potřeba seberealizace a sebeaktualizace**, tedy rozvíjení schopností a potencialit člověka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Neuspokojení má za následek bolestné prožívání svého já a své identity, pocity zbytečnosti, neschopnosti nebo dokonce ztrátu smyslu života. Může nastat regres, který se projeví snížením vlastních cílů, pasivitou a nespoluprací s okolím nebo vynikáním v něčem jiném, často v nežádoucím chování (Mešková, 2012).

5.1.2 Sociální povaha motivace v učení žáků

Maslowovy potřeby jsou úzce spjaté se sociálním okolím jedince. Bez druhých lidí je nelze uspokojit. Jak píše Janoušek a Slamněník (in Výrost, Slamněník, 2008) uspokojování potřeb probíhá v konkrétních společenských podmínkách jedince. Tyto podmínky určují, jakými způsoby bude jedinec svých potřeb dosahovat. Právě způsob osvojování potřeb je podstatnou součástí *socializace*. **Primární** nebo také **fyziologické potřeby** mají cyklickou povahu a jsou pro ně rozhodující faktory biologické. Pro **sekundární potřeby** jsou naopak důležité faktory sociální, tedy společenské. Madsen (1972) ve své teorii nezmiňuje potřeby,

ale uvádí klasifikaci primárních a sekundárních motivů, která je však velmi podobná jako klasifikace potřeb. Primárními motivy mohou být např. hlad, žízeň, sex, teplota, odpočinek nebo aktivita. Sekundárními motivy je motiv sociálního kontaktu, motiv dosažení úspěšného výkonu, motiv moci a vlastnictví. Přidružuje také afektivní motivy jako jsou bezpečí a agrese. Přikláníme se však ke klasifikaci potřeb, které stojí na úplném počátku motivovaného chování jsou základní formou motivu. Sekundární potřeby se utvářejí během života jedince. Sféra potřeb člověka se v průběhu života mění. Mohou být utvářeny nové potřeby nebo měněny funkce existujících potřeb, a to prostřednictvím učení nebo postupnou změnou incentív. Sekundární potřeby podléhají vlivům učení a jsou společensky podmíněné. Jedinec je získává v interakci se sociálním a kulturním prostředím. Mají důležitou roli v motivaci k učení. Nejčastěji bývají v odborné literatuře rozděleny na potřeby kognitivní, sociální a výkonové (Hrabal ml., in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Kognitivní potřeby jsou důležitým faktorem ovlivňujícím motivaci k učení. *„Kognitivní potřeby se rozvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány hmotným, zejména však sociálním a kulturním prostředím jedince, vlivy výchovy a vzdělání.“* (Hrabal ml., in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 67). Jsou aktualizovatelné určitými vnějšími podmínkami, které dovolí uskutečňovat činnost, jejichž základem jsou právě kognitivní aktivity. Základními znaky situací, které aktualizují potřeby poznání jsou novost, problémovost a neurčitost. Žáci, kterým dodává pocit uspokojení samo poznávání jsou více motivováni než ti, kteří se učí proto, aby uspokojili vnější potřeby, které nesouvisí s poznáváním. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, aby dosáhl poznání. Získané poznatky uspokojují jeho poznání. Potřeby poznání se u jedince mohou, ale nemusí plně rozvinout. Pokud jsou plně rozvinuté, stávají se zdrojem kvalitní motivace pro učení a celkový rozvoj osobnosti a mechanismem neustálého usilování o rozšíření poznání jedince (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jedinec, který má silně vyvinutou poznávací potřebu, bude usilovat o poznání (učení) i v případě nepříznivých okolností (nepříjemný učitel, nezáměr rodičů apod.). Jedinec, který nemá rozvinutou vnitřní motivaci se neučí proto, aby uspokojil potřeby poznání, ale aby uspokojil jiné potřeby, které mu učení druhotně nabízí. Jde mu například o uspokojení potřeby prestiže, proto chce zvítězit ve vědomostní soutěži. Nesnadným úkolem pedagoga je rozvíjet u žáků vnitřní motivaci (Helus, 2004).

Člověk je celý život příslušníkem různých sociálních skupin. Navazuje sociální vztahy. V rámci sociálních vztahů a sociálního soužití uspokojuje sociální potřeby. **Sociální potřeby** definuje Hrabal ml. (in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979, s. 70) jako *„síly, které*

aktivizují chování jedince, směřující k ostatním lidským jedincům a podněcující kooperativní, interpersonální, skupinové a sociální vazby.“ Dále uvádí, že se utvářejí a rozvíjejí v rámci sociálních vztahů pomocí interiorizace skupinových a společenských norem a zároveň exteriorizací vlastních záměrů. Za dvě základní sociální potřeby jsou považovány: potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže. Jedinec, který má silně vyvinutou *potřebu pozitivních vztahů* vyhledává situace, ve kterých může spolupracovat, hledat vřelé vztahy. Jsou pro něho důležité dobré vztahy se spolužáky i s učiteli. Potřeba pozitivních vztahů se objevuje u dětí, jejich rodiče ve výchově upřednostňují emoční vřelost. Druhou potřebou je potřeba *prestiže*, která je charakteristická tendencí dosáhnout vysokého sociálního hodnocení. Takový jedinec zaujímá vůdcovské pozice a chce mít převahu nad ostatními. Jedinci, kteří mají tuto potřebu více vyvinutou jsou velmi soutěživí a snaží se zaujmout vysoký sociální status. Ve vztazích k ostatním spolužákům se u nich objevuje rivalita (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979). Tyto dvě odlišné potřeby určují typ sociální interakce žáka a jsou silnou vnější motivací jeho učební činnosti. Sociální potřeby mohou mít pozitivní i negativní charakter. Sjednotit skupinu lidí za společným cílem je chápáno pozitivně. Sjednotit skupinu na základě potřeby ovládat druhé je považováno za negativní sociální potřebu (Hrabal ml., in Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979). **Sociální motivace**, která vychází ze sociálních potřeb není orientována na úkol, ale ani na výkon. Splnění úkolu a dosažení výkonu je prostředkem k dosažení sociálních potřeb. Sociální motivace je vzhledem k učební činnosti vnější. Žák nemá zájem o úkol, ale zajímá ho především dopad splnění úkolu na sociální vztahy (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979).

Výkonové potřeby, které se objevují ve školním prostředí nejčastěji, jsou: potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu. Vyvíjejí se v době, kdy člověk začíná dělat činnosti, které lze hodnotit. Matka je prvním člověkem, který klade na dítě určité nároky. Právě ona je prvním člověkem, který hodnotí jeho chování a jeho snahy. Síla potřeby výkonu je závislá na výkonové orientaci rodičů a na osobní zkušenosti jedince s úspěchem. U žáků, kteří vyrůstají v podmínkách, které se zaměřují především na neúspěchy, trestání a kritiku mají potřebu úspěšného výkonu nižší nebo se u nich vytváří potřeba vyhnout se neúspěchu. Ta je podmíněna negativní zkušeností s neúspěchem a projevuje se strachem z neúspěchu (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979). Motivace nemůže být univerzální, každý žák vnímá své výkony jinak. Pro někoho znamená dobrý výkon pozitivní motivaci k učení a dalšímu snažení. Pro jiného znamená, že se zase nemusí učit, protože přece jednou

uspěl. Pro jednoho znamená určitý výkon neúspěch, zatímco pro druhého je úspěchem a pozitivně ho motivuje (Škoda, Doulík, 2011).

Důvody proč se žáci učí jsou různorodé. Jeden žák se učí, protože dostává odměny od rodičů. Druhý žák se učí kvůli uspokojení potřeby pozitivních vztahů v rodině nebo chce dosáhnout postavení mezi spolužáky. Jiný zase uspokojuje potřebu dobrého výkonu, která mu dodává pocit sebehodnoty. Optimální však je, když se žák učí proto, že má zájem o učivo. Není tedy závislý na odměnách a výhodách. Zájem o učební činnost je možné pěstovat vhodným využitím různých způsobů vnější motivace. K tomu je třeba znát individuální motivační strukturu žáků (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979).

Žák přichází do školy s ucelenou vlastní strukturou motivů, proto učitel motivaci žáka nemůže vytvářet, ale může ji různými pobídkami ovlivňovat a klást základy nových motivů. Kladné posilování motivů je ve školách méně časté než negativní posilování motivů. Prostředky donucování a tresty jsou často používané v rodinách i ve škole. U žáků, kteří mají horší školní výsledky se vytváří bludný kruh, který se stále upevňuje a je těžké ho překonat. Postoj takových žáků ke škole je velmi negativní (Langr, 1984).

Zdrojem potíží s motivací může být také **motivační konflikt**. Motivační konflikt je aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb. Žáka učí rozhodovat se mezi různými alternativami. Pokud jde o dlouhodobé a neřešitelné konflikty, dochází ke školní neúspěšnosti nebo dokonce neurotizaci žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). **Intenzita motivace** je také důležitým faktorem. Pokud je motivace slabá, dochází k fluktuaci pozornosti, což znamená, že jedinec přesouvá svoji pozornost z jednoho podnětu na druhý. Příliš silná motivace však také není ideální. Přináší s sebou příliš vysokou tenzi, která jedinci zužuje pozornost a snižuje výkonnost. Příliš silná motivace bývá v případě časově omezeného úkolu, např. zkouška, sportovní výkony (Škoda, Doulík, 2011). Nadměrná motivovanost je zdrojem potíží, které mohou vést ke znervóznění nebo selhání žáka (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jak píše Langer (1984, s. 22) „*K dosažení nejvyššího výkonu je nejvhodnější optimální míra motivace.*“

Ve vyučování jsou nedůležitější sekundární motivy. Tedy **motivы sociálně vztahové**. Ignorování a nerespektování těchto potřeb má negativní důsledky nejen pro žáky a učitele, ale i pro rodiče a celou společnost. Motiv sociálního kontaktu se vyvíjí už od narození. V různých podobách se jako sociální potřeba projevuje tento motiv u každého žáka. Někteří žáci mají silnou potřebu sociálního kontaktu a potřebují být středem pozornosti. Pro jiné žáky tato potřeba nemá tak podstatný význam. Další sociální vazbou ve školní třídě je vztah mezi

učitelem a žákem. Žáci potřebují, aby je učitel chápal a rozuměl jim (Langr, 1984). Potřeby být uznáván a uplatnit se jsou velmi důležité pro motivaci. Pokud tyto potřeby žák nedokáže uspokojit, přechází ke kompenzační strategii a dosahuje uznání či seberealizace v činnostech nepotřebných či společensky škodlivých. Pokud mu není umožněno dosáhnout ocenění za běžné činnosti, začne upoutávat pozornost zlobením, vyrušováním. Učitel by tedy měl těmto situacím předcházet. V tom mu pomůže široká paleta odměn a pochval.

Kladná motivace má potenciál pro vznik kladného vztahu ke škole a pro zlepšení vědomostí žáků. Učitel by měl na žáky působit svou osobností, svým chováním a jednáním, vztahem k žákům, výchovnými prostředky a celkovou atmosférou ve třídě. Těmito způsoby by měl ovlivňovat, řídit a vytvářet motivaci k učení. Je to však náročný úkol. Často se žáci musí učit to, co je vůbec nezajímá. Nemají tedy potřebu učit se. Je na učiteli, aby dokázala učivem zaujmout a vysvětlit, proč je důležité ho znát (Langr, 1984). Učitel by měl nalézt optimální přístup k motivování žáků k učení na základě znalosti skupin potřeb a v rámci individuálního přístupu zjistit, které potřeby u žáka dominují. Poté může navodit podmínky obsahující incentivy, které aktualizují určitou potřebu a motivují tak žáky k jejímu uspokojení nebo individualizovat prvky vyučování s ohledem na konkrétní žáky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Díky rozmanitým možnostem vnějších pobídek lze záměrně vychovávat motivaci k učení. Při formování motivace k učení působí řada činitelů: novost situace nebo činnosti, žákova činnost a uspokojení z ní, úspěch v činnosti a sociální momenty, jako jsou pozitivní sociální hodnocení činností, žákova úspěchu v učebních činnostech, společná činnost nebo soutěžení. Dále je podstatným činitelem souvislost nové činnosti s předchozími žakovými činnostmi nebo jeho zájmy. Posledním uvedeným činitelem je souvislost činnosti s životními perspektivami. Tito činitelé působí na formování motivace a mohou podporovat rozvoj vnitřní motivace a tím získat hlubší a trvalejší motivaci, která není závislá na vnějších pobídkách (Čáp, 1980).

Jak již bylo řečeno, motiv se utváří na základě interakce potřeb a incentív. Proto zde uvedeme nejčastěji užívané **incentivy ve školním prostředí**, jimiž jsou odměny, tresty a školní známky. Odměna schvaluje předchozí chování a utvrzuje žáka v tom, že jeho chování bylo správné. Trest však přináší informaci, že taková forma chování není přijatelná. Neinformuje však žáka o tom, jak by se měl správně chovat. Odměny i tresty mají motivační hodnotu. Motivační hodnota znamená, že určitá činnost je spojována s prožitkem uspokojení některé z potřeb jedince. Odměna je incentivou, která vyvolává a zpevňuje činnost, od které jedinec očekává uspokojení potřeby. Motivační hodnota trestů se vytrácí při jejich

nadměrném užívání. Tresty mohou mít negativní následky na formování žákovi osobnosti. Příkladem můžou být neurotické potíže, vyhýbání se škole, využití trestu k získání prestiže v kolektivu. Školní známky podobně jako odměna uspokojují potřeby jako jsou potřeba úspěchu, prestiže, lásky rodičů nebo sympatií učitele. Zámka by však měla být na prvním místě ukazatelem žákova výkonu, nikoliv prostředkem k uspokojení potřeb. Zámky mohou mít na činnost žáka také negativní dopady. Někdy jsou jimi výše zmíněné potřeby frustrovány. Motivační hodnota známky je závislá na mnoha faktorech jako jsou například subjektivní obtížnost předmětu, výkonová orientace žáka, postoj rodiny ke klasifikaci, atmosféra třídy nebo vztah ke klasifikujícímu učiteli (Hrabal ml., in Helus, Hrabal ml., Kulič, Mareš, 1979). Nejvýznamnějším zdrojem negativní motivace ve škole je frustrace potřeb. Projevem frustrace potřeb může být nuda, při které jsou frustrovány potřeby poznání a aktivity, dále strach, který přichází především z frustrace fyzického a psychického bezpečí. Pokud již existuje vnitřní motivace, může vnější motivace výsledný efekt zhoršovat (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

5.2 Učení

Učení je velmi široký pojem, na který lze nahlížet z různých hledisek. Čáp (1980, s. 45) definuje učení jako „*všechno získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.*“ Dále dodává, že naučené je opakem vrozeného. Výzkumy zvířat přinesly mnoho nových poznatků o učení, a to i lidském. Obecně platné zákony učení platí pro učení zvířat i lidí. Pro tuto práci bude stěžejní lidské učení. Lidské učení se od zvířecího liší především společenskými aspekty. „*Lidské učení je soubor procesů, kterými si člověk osvojuje specifické získané dispozice (zejména vědomosti, dovednosti, návyky a postoje) a rozvíjí své psychické procesy, stavy a vlastnosti (zejména rysy charakteru a schopnosti).*“ (Čáp, 1980, s. 52) Díky učení se rozvíjí osobnost jedince a také její společenský přínos. Člověk při učení využívá zkušenosti a pomoc společnosti při výchovně vzdělávacím procesu. Učení přizpůsobuje jedince podmínkám společnosti a jejím požadavkům. Přípravuje ho na život ve společnosti. Lidské učení probíhá ve společnosti. I když jedinec o samotě čte knihu, počítá matematické úlohy, vykonává činnost závislou na společnosti, na poznatcích získaných předešlými generacemi, na práci lidí, kteří knihu vyrobili nebo na požadavcích společnosti, které klade na žáka (Čáp, 1980). Naše učení není podmíněno pouze společností, ale také individualitou osobnosti jedince. Jak píše Fisher (2011, s. 121) „*Každé dítě je individualitou a má*

individuální vzdělávací potřeby. Většina lidského učení je však sociálním procesem, při němž ten, kdo se učí, nějak spolupracuje s ostatními.“

Učení je spolu se zráním realizátorem ontogeneze lidské psychiky. Zrání a učení jsou procesy navzájem spjaté. **Zrání** označuje změny určované hlavně biologickými činiteli. Není závislé na vnějším působení. Pokud malé dítě budeme chtít naučit činností, pro které není zralé, nebude to možné. **Učení** se týká změn jedince, které probíhají v interakci s prostředím, především sociálním. Sociální povaha učení se projevuje v přejímání zkušeností druhých lidí, osvojování výsledků celých generací, tedy vědomostí, dovedností, způsobů chování a společenských norem. Společnost mu v přejímání těchto zkušeností pomáhá prostřednictvím rodičů, učitelů a dalších osob či institucí. Zde se nabízí uvést pojem socializace. Je však nutné rozlišit socializaci a výchovu. **Výchova** je záměrné utváření člověka podle výchovného cíle společnosti. **Socializace** je oproti výchově spontánní a znamená vývoj člověka s důrazem na sociální aspekty (Čáp, 1980).

Na základě zaměření této práce bude podrobněji popsáno sociální učení, které úzce souvisí se socializací jedince a v němž je také velký potenciál pro rozvoj motivace k učení. Pro úplnost je však třeba stručně popsat i ostatní druhy učení. Druhy učení se u různých autorů liší. Čáp (1980, s. 52) uvádí následující druhy učení. **Učení poznatkům** je formou učení, která odpovídá tradičnímu přístupu k učení. Výsledkem jsou převážně vědomosti. **Učení senzomotorickým činností** rozvíjí vnímání, představy, pohyby a senzomotorické schopnosti. Výsledkem je osvojení senzomotorických dovedností. Dalším druhem je **učení se intelektuálním činností**, popřípadě učení metodám řešení problémů. Jeho výsledkem je osvojení intelektových dovedností a schopností a rozvoj myšlenkových operací a procesů. Pomocí **sociálního učení** se člověk učí „žít mezi lidmi“.

5.2.1 Sociální učení

V mechanismech učení je zásadní role sociální interakce. Bertrand (1998) uvádí, že právě různé **sociokognitivní teorie** zdůrazňují vliv sociální psychologie na učení a zabývají se sociální povahou učení. Mezi sociokognitivní teorie můžeme zařadit právě teorii sociálního učení nebo sociálně-historickou teorii a další velmi zajímavé teorie jako je například teorie kooperativního vyučování a učení. Jak píše Bertrand (1998, s. 117) „*sama povaha učení je hluboce sociální a kulturní a je třeba brát ohled na propojení učení a života.*“ Učení vždy probíhá v určité situaci. Za průkopníka teorií o sociálním učení je považován Albert Bandura. Základní principy, o které se opírají výzkumy sociálního učení, jsou: vzájemný vliv činitelů,

nepřímé zástupné učení, symbolická představa, vnímání své vlastní účinnosti, autoregulace a vytváření vzorů.

Vzájemný vliv činitelů, jako jsou sociokulturní faktory, osobnostní rysy a vzorce chování, je určující. Lidé nejsou závislí pouze na svých potřebách, ale nejsou ani pod vlivem svého prostředí. Člověk ovlivňuje své prostředí, a prostředí pak zpětně ovlivňuje jeho chování. **Nepřímé zástupné učení** bývá nazýváno také jako observační učení. Každý člověk je vybaven schopností nepřímého sociálního učení, díky které se může učit pozorováním výsledků činností druhých lidí. Třetí charakteristika sociálního učení spočívá v principu **symbolické představy**. „*Naše myšlenky i činnosti jsou strukturovány představami, které si děláme o všem, co se ve světě děje.*“ (Bertrand, 1998, s. 123) Člověk si klade cíle, přemýšlí o budoucnosti, o tom, čím by mohl být a čím je teď. Sdílí tyto představy s druhými lidmi a chová se podle nich. **Vnímání své vlastní účinnosti** je zásadní proto, aby člověk věřil ve vlastní úspěch. Bandura zdůrazňuje, že je důležité, jakým způsobem jedinec vnímá efektivitu svých činností. Pokud člověk věří, že úkol zvládne, je jeho šance na úspěch větší. Naopak, pokud člověk zná přesný postup, jak dosáhnout úspěchu, ale nepředpokládá, že uspěje, může to jeho snahy zmařit. Pokud věříme ve vlastní schopnosti, pomáhá nám to dosahovat úspěchů. To vše závisí také na hodnocení společnosti výsledných činností (Bertrand, 1998). Pátou charakteristikou je **autoregulace**. Ta připomíná, že člověk je schopen řídit sám sebe a ovlivňovat své chování. Může měnit svoji činnost na základě předchozích výsledků, může uvažovat o svém chování. Člověk částečně může ovlivňovat svůj osud. Poslední důležitou charakteristikou sociokognitivní teorie je **vytváření vzorů**. Člověk se dokáže učit prostřednictvím napodobování druhých lidí. Na rozdíl od zástupného učení se neučí pouze pozorováním výsledků činnosti druhých lidí, ale učí se prostřednictvím vlastních výsledků chování, které je však inspirované určitým vzorem. Na základě sociálněkognitivní teorie vznikly různé pedagogické strategie (Bertrand, 1998).

Z Bandurovy teorie sociálního učení je patrné, že sociální učení je základním socializačním mechanismem. Helus (2004) popisuje sociální učení velmi konkrétně. Helus (2004, s. 176) uvádí typické druhy sociálního učení:

- Učení nápodobou a ztotožňováním
- Učení působením příkladů, vzorů a ideálů,
- Učení sociálním informováním
- Učení interiorizačně - exteriorizační,
- Učení navozované očekáváním

Nápodoba a ztotožňování jsou důležité mechanismy, díky nimž si dítě osvojuje komplexní formy chování, postoje a vlastnosti. Už kolem druhého roku života využívá mechanismy nápodoby. Podmínkou je přítomnost osob, které mu poskytují vzor. Bývají to osoby, na kterých je dítě závislé, které miluje a které mu imponují. Socializační mechanismy nápodoby jsou výsledkem souhry vnějších vlivů a vnitřních stavů (potřeb, frustrací apod.) jedince. Nápodoba může jedince aktivizovat, ale také ho dovést k regresi ve vývoji. Stejně tak mu může pomoci v samostatnosti, ale i upevnit jeho závislost (Helus, 2004).

Příklady, vzory a ideály poskytují dětem a dospívajícím obraz toho, co se od nich žádá. Měli by je zároveň ovlivnit k následování. Druhý člověk, který svým chováním, jednáním a celým životem ztělesňuje to, co se žádá od dítěte, je nezbytnou podmínkou socializace. Takový člověk by měl být příkladným nositelem takových vlastností, které jsou vyžadovány i od dítěte. *Příkladem* může být jednání či stanovisko, díky němuž se vychovatel přibližuje dětem. Takovým příkladem může být například scéna z filmu, pasáž z knihy či vlastní jednání dítěte, které bylo oceněno. Pozitivní příklady jsou vhodnější než negativní. Negativní příklad může být považován za něco přitažlivého, co by dítě či dospívající chtěl následovat. *Vzorem* je osoba, která je pro dítě hrdinou, se kterým se chce ztotožnit. Mít vzor je důležité pro děti i dospívající. V mladším školním věku bývá vzorem matka, otec nebo paní učitelka. Ve starším školním věku se dospívající od rodiny osamostatňuje, a proto si hledá vzory v jiných osobách (např. herci, zpěváci, sportovci). Vychovatel by měl ovlivňovat, koho dítě přijme za vzor. Vzor totiž nemusí být vždy pozitivní. *Ideál* je představa sebe sama, druhých lidí nebo vztahů oproštěná od chyb a nedostatků. Děti i dospívající si takové ideály vytvářejí, aby mělo jejich usilování jasný směr.

Na rozdíl od předchozích mechanismů, které jsou založeny především na citově postojové úrovni života jedince, je **informování a poučování** založeno na působení určitého sdělení, které si jedinec uvědomuje a promýšlí na kognitivní úrovni. Nejčastějším využitím tohoto mechanismu je přesvědčování o tom, co je správné a co ne. Často však nebývá socializačně účinný. Pokud se jedná o pouhé předání informací, které není spojeno se sankcemi, činnostmi či kontaktem se vzory a modely, pravděpodobně nebude úspěšné.

Interiorizace a exteriorizace souvisí především s vývojem morálního jednání a rozhodování. V socializaci osobnosti jde o to, aby požadované vlastnosti, postoje a chování, které stojí mimo jedince, dokázal přijmout za své, ztotožnit se s nimi. Jde nejen o to, aby je přijmul jako svá přesvědčení, ale v rámci exteriorizace je přeměnil za svou vnitřní zásadu, podle které sám jedná a žádá uplatňování takové zásady i od svého okolí.

Socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním je podle Heluse (2004) posledním typem mechanismů socializace, či sociálního učení. Výzkumy prokazují, že to, co od dítěte očekáváme, se promítá do našich projevů, které si často vůbec neuvědomujeme. Tím vzniká soustava vlivů, které nahrávají vzniku a vývoji toho, co jsme očekávali. Dochází tak k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů a dalších. Učitelovo očekávání žákovy výkonu výkon žáka ovlivňuje. V dlouhodobějším výhledu působí i na intelektové vlastnosti žáka. Očekávání rodičů i učitelů může mít významný socializační účinek (Helus, 2004). Učitelé i rodiče by si měli být vědomi velké odpovědnosti za vývoj osobnosti dětí. Tato sociální očekávání souvisí se sociálními a emocionálními procesy ve vyučování. Z edukačního hlediska se vliv těchto očekávání vztahuje na člověka samotného a také na hodnocení ostatních osob. V psychologii to bývá nazýváno jako tzv. *Rosenthalův efekt* naplňujícího se očekávání. Jak jsme již uvedli v kapitole Učitel a jeho vliv na žáka, pokud je toto očekávání pozitivní, nazýváme ho jako **Pygmalion efekt**. Pokud je negativní, označujeme ho jako **Golem efekt**. Pozitivní očekávání učitelů zvyšuje výkonnost žáka a podporuje jeho sebedůvěru (Škoda, Doulík, 2011). Zde se objevuje propojenost s výše popsáním principem sociálního učení, a to vnímání vlastní účinnosti.

S touto problematikou souvisí pojem **kauzální atribuce**. „*Kauzální atribuce znamená připisování příčin jevům, v našem případě vyjadřování předpokladu, co způsobuje žákův úspěch či neúspěch a jaký výsledek lze od něho očekávat při zadání úkolu.*“ (Helus, 2004, s. 182) Každý má sklony posuzovat, příčiny lepšího či horšího výsledku. Tyto soudy však vytváří další podmínky pro následné výkony jedince. Později si žák začíná vykládat příčiny svých úspěchů a neúspěchů tak, jak si je původně vykládal druhý člověk. To Helus (2004) nazývá jako vlastní autoatribuci. Ta je produktem socializace. „*Jedinec se jím učí v návaznosti na to, jak mu důležité osoby jeho okolí (zejména rodiče, učitelé) sdělují, co si o něm myslí, jaké mu nastavují sociální zrcadlo.*“ (Helus, 2004, s. 183).

Alespoň krátce je třeba zmínit Vygotského **sociálně-historickou teorii**. Se socializací a vlivem sociálních faktorů na učení jedinců úzce souvisí pojem „**potenciální zóna vývoje**“. Tento koncept Vygotskij popisuje jako vzdálenost mezi dvěma rovinami: úrovní současného vývoje, tedy současná schopnost řešit problém samostatně a úrovní, kdy je žák schopen řešit problém s pomocí někoho jiného (Bertrand, 1998). Zóna nejbližšího vývoje je mírou potenciálu, který s pomocí druhých dozrává. Výsledkem je, že jedinec dokáže úkol řešit sám. Zóna nejbližšího vývoje je vzdálenost mezi tím, co jedinec umí sám a tím, co by dokázal, kdyby mu někdo ukázal, jak úkol vyřeší. Zóna nejbližšího vývoje předpokládá možnost

rozvoje. Vygotskij oproti jiným autorům tvrdí, že vývoj jedince je závislý na učení, nikoliv naopak. Zóna nejbližšího vývoje je charakteristická také tím, že je kulturní a sociální. Člověk, který se učí od svého učitele, bude následnou činnost provádět tak, jak mu to ukázal jeho učitel. Bude částečně napodobovat to, jak činnost dělal učitel a zároveň bude napodobovat také spolužáky, kteří tuto činnost už umí. Podle Vygotského je učení závislé na interakcích, které probíhají v zóně nejbližšího vývoje (Bertrand, 1998). Právě tyto interakce mají dítě stimulovat k učení a podporovat je v něm. Vygotského známá teze říká, že učení nemá být na chvostu vývoje, nemá se pouze přizpůsobovat zrání, ale má vývoji razit cestu. Nejde však o zrychlení vývoje dítěte, ale pouze o rozvinutí co nejvíce schopností, které odpovídají určitému stádiu a vytvoření předpokladů pro následný úspěšný vývoj (Helus, 2004). Z praktického hlediska by nemělo jít o to, aby učitel ověřovat co už dítě umí a co ještě ne, protože zde by se pravděpodobně setkávalo s neúspěchem, který by ho mohl odradit od dalšího snažení. Učitel by naopak měl zjistit, co už dítě dokáže zvládnout s pomocí dospělého či pokročilejšího spolužáka. Pomoc druhých je nutná, aby dítě nezažívalo strach. Měla by však být vhodně odstupňovaná, aby bylo dítě motivováno pocitem, že se zlepšuje a vizí, že za chvíli to dokáže samo.

Vygotskij také rozpracoval koncepci vrůstání sociální skutečnosti (interaktivity a komunikace) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce. Podle této koncepce vzniká vůle v dítěti tak, že se přetváří příkazy druhých osob v aktivity jeho vlastního sebeovládání. Myšlení se vyvíjí na základě předchozích dialogů (kladení otázek, odpovídání, argumentování apod.) (Helus, 2004). Helus (2004) reaguje na tuto koncepci částečný nesouhlasem. Potvrzuje sice, že vliv mezilidských vztahů a projekce je pro rozvoj velmi zásadní. Může v rozvoji bránit či napomáhat. Připomíná však, že nelze na osobnost nahlížet pouze jako na projekci mezilidských vztahů a komunikace.

Empirická část

Empirická část práce se zabývá výzkumným šetřením zaměřeným na motivaci žáků k učení z hlediska triády sociálních faktorů: rodiče – učitelé – vrstevníci. Budeme se zabývat především tím, jaký z uvedených faktorů má dle žáků 8. tříd základní školy vliv na jejich motivaci k učení a dále také jakým způsobem jejich motivaci ovlivňuje. Na základě teoretických poznatků, můžeme předpokládat, že zmíněné sociální faktory budou mít vliv na motivaci žáků k učení. Dosud byly realizovány výzkumy zaměřené na motivaci k učení v konkrétním předmětu, motivaci k učení z pohledu učitele či výzkumy zabývající se motivací k učení v širším pojetí. Kvalitativní výzkum motivace zabývající vybranými sociálními faktory realizován nebyl, a proto by zjištěné informace mohli být přínosné.

6 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem žáci vnímají sociální faktory (rodič, vrstevník, učitel) významně ovlivňující jejich motivaci k učení. K tomuto cíli byly přidány tři vedlejší cíle, a to zjistit, jak z pohledu žáka ovlivňují jeho motivaci k učení rodiče, dále učitelé a vrstevníci.

Na základě cílů výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jak sociální faktory (rodič, učitel, vrstevník) ovlivňují z pohledu žáka jeho motivaci k učení? Dále byly stanoveny tři dílčí otázky:

DVO1: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení rodiče?

DVO2: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení učitelé?

DVO3: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení vrstevníci?

7 Metodologie výzkumu

Z hlediska povahy cílů výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní přístup, který nám pomůže odhalit část zkoumané sociální reality a získat detailní popis zkoumaného problému. Definice kvalitativního výzkumu jsou různé. Většinou bývá definován na základě rozdílů od kvantitativního výzkumu. Švaříček definuje kvalitativní výzkum (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17) jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci

celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Typickými znaky kvalitativního přístupu je využití méně standardizovaných metod k získávání dat. Získané informace proto nejsou zobecnitelné na populaci či jiné prostředí. Časová náročnost kvalitativního výzkumu je kompenzována mnoha výhodami. Kvalitativní výzkum nám přináší podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny či fenoménu. Umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie. Díky kvalitativnímu přístupu můžeme zkoumat fenomén v jeho přirozeném prostředí a získat autentické výpovědi (Hendl, 2005).

7.1 Použité metody sběru dat

Na základě povahy výzkumných otázek byl zvolen pro sběr dat hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Kvale (in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako metodu, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů. *„Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání, událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159) Pomocí kladení otevřených otázek se badatel snaží porozumět pohledu jiných lidí. Hloubkový rozhovor není omezený seznamem položek v dotazníku. Snaží se zachytit přirozené a detailní odpovědi respondentů. V našem případě bude vhodnější formou hloubkového rozhovoru rozhovor polostrukturovaný. Ten vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Tyto otázky může výzkumník doplňovat doptáváním se na témata, která neočekával a která jsou pro výzkum obohacující. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru se budeme snažit porozumět žákům 8. třídy základní školy a jejich pohledu na námi vytipované sociální faktory motivace k učení.

Vedení kvalitativního rozhovoru je uměním a zároveň vědou. Vyžaduje citlivost, koncentraci, disciplínu a interpersonální porozumění (Hendl, 2005). Na rozhovor je nezbytné se připravit. Badatel by měl být vybaven teoretickou znalostí zkoumaného problému a připravit si schéma základních témat, která vycházejí z výzkumné otázky. Délka rozhovoru by měla být přizpůsobena věku respondentů. Pro žáky základní školy je lepší volit kratší rozhovor s jasně formulovanými otázkami. Délka rozhovoru by neměla překročit 30 minut (Švaříček, Šedřová, 2007).

7.2 Organizace sběru dat

Před zahájením výzkumného šetření byl proveden krátký předvýzkum s jedním respondentem. Cílem předvýzkumu bylo ujištění v tématu vzhledem k věku respondentů, ujasnění pokládaných otázek, vyzkoušení techniky vedení rozhovoru a také vyzkoušení nahrávací techniky. Po tomto zkušebním rozhovoru byly upraveny otázky k výzkumu tak, aby byly srozumitelné.

Výzkum probíhal v základní škole ve Středočeském kraji. Základní škola se nachází v malém městě. Před deseti lety byla sloučena s menší školou. Nyní má základní škola první i druhý stupeň a navštěvuje ji okolo 800 žáků. První schůzka s paní ředitelkou školy proběhla na začátku listopadu 2016. Na této schůzce jsem představila svůj výzkum a domluvila se na časových a prostorových podmínkách výzkumu. Následovala další návštěva, u které byla přítomna také zástupkyně ředitelky školy a školní psycholožka. Po společné konzultaci byli vybráni žáci, kteří se zúčastní výzkumu. Dále jsme domluvili termíny rozhovorů s jednotlivými žáky. Vybraným žákům byl rozdán souhlas s účastí na výzkumu. Tento souhlas uvádí, že výzkum bude probíhat v souladu se zákonem č. 101/2000 sb. o ochraně osobních údajů. Nebudou tedy uvedena žádná skutečná jména, název školy. Jména učitelů, o kterých se informanti zmiňují, jsou změněna. Podepsaný souhlas zákonnými zástupci žáci odevzdali ještě před zahájením výzkumu. Pro naše potřeby byl rozhovor rozčleněn do tří částí: úvodní, hlavní a závěrečné.

V **úvodní fázi** bylo cílem navázat kontakt s respondentem, vytvořit bezpečné prostředí a seznámit ho s výzkumem a jeho cíli. Díky spolupráci se základní školou jsme pro výzkum měli k dispozici prostory školní psycholožky, které jsou velmi příjemné, a tak usnadnily prvotní navázání kontaktu s respondenty a navození příjemné atmosféry. V této fázi bylo též nezbytné ujasnit si s respondenty, co je vlastně motivace, abychom zamezili nedorozumění. Dále jim byla sdělena plánovaná délka rozhovoru a byli ubezpečeni o anonymitě. Až poté byly rozhovory nahrávány. **Hlavní fáze** rozhovoru začínala otázkami na vztah ke škole a k učení. Další otázka směřovala k zamyšlení se nad tím, co je vlastně dokáže nadchnout k učení. Dále jsme se zabývali jednotlivými sociálními faktory a jejich vlivem na motivaci respondentů k učení. Otázky tedy byly rozčleněny do tří hlavních částí: rodiče, učitelé a vrstevníci. Velice užitečné byly různé doplňující otázky jako jsou například: „*A co ještě?*“ „*Napadá tě k tomu ještě něco?*“. Též bylo užitečné parafrázování, které respondentům umožnilo uvědomit si další souvislosti a upřesnit své odpovědi. V **závěrečné fázi** byla položena shrnující otázka, který ze sociálních faktorů respondenta ovlivňuje nejvíce.

Následně byl ponechán prostor pro doplnění čehokoliv, co respondenty během rozhovoru napadlo, překvapilo či na co v průběhu změnili názor.

Respondenti byli velmi ochotni spolupracovat na výzkumu. Většina z nich byla ráda, že nemusela chodit na hodinu tělesné výchovy a strávit čas neobvyklým způsobem. Bylo vidět, že je téma zajímavá a zamýšlí se nad otázkami, které jim byly kladeny. Někteří dokonce odcházeli s myšlenkou, že by vlastně bylo dobré se začít učit, protože jde především o jejich budoucnost. Někteří si ujasnili, co jim vadí a jakým způsobem by se jejich nadšení do učení dalo zlepšit. Také je velmi zajímavé, proč takový výzkum provádím. I díky příjemnému prostředí místnosti, ve které rozhovory probíhaly, byli žáci velice sdílní a otevření.

Jak již bylo řečeno, délka rozhovoru byla zvolena tak, aby se žáci po celou dobu dokázali koncentrovat. Průměrná délka rozhovoru byla 25 minut. Nejdelší rozhovor trval 34 minut, nejkratší rozhovor trval 16 minut. Záleželo na komunikačních schopnostech respondentů, jejich slovní zásobě, jasnosti odpovědí a dalších faktorech. Čas i průběh rozhovoru byl tedy přizpůsoben individuálním schopnostem respondentů.

Po ukončení sběru dat byly všechny rozhovory přepsány bez jazykových úprav v programu Microsoft Word. Vzniklo mnoho stran textu, který bylo třeba opakovaně a pozorně pročitat. Díky volně dostupné verzi počítačového programu Atlas.ti, který je přímo vytvořený ke kódování textů pro kvalitativní výzkumy, byla data zpracována, a to pomocí otevřeného kódování.

7.3 Charakteristika výzkumného souboru

Naše skupina informantů je věkově homogenní. Na základě vývojových specifíků byl zvolen vzorek žáků 8. třídy základní školy. Je jim tedy 13-14 let. Je to věk, kdy se začínají poohlížet po středních školách a vybírají si, kam by chtěli v životě směřovat. Nejsou však ještě definitivně rozhodnuti. V tomto období je motivace k učení důležitá. Zajímavá jsou také specifika socializace jedince v tomto věku. Společným znakem informantů byl tedy věk.

Další výběr byl proveden na základě konzultace se školní psychologkou, ředitelkou školy a její zástupkyní. Žáci byli vybíráni tak, aby byl vzorek pestrý a přinesl nám co nejvíce pohledů na sociální faktory ovlivňující motivaci žáků k učení. Bylo vybráno osm informantů ze zmíněné základní školy. Další dva byli vybráni na základě doporučení zúčastněných informantů. Rozšířili dosavadní získané informace, protože navštěvovali jiné základní školy. Jak je uvedeno v publikaci Švaříček, Šedřová (2007) cílem kvalitativního výzkumu není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Vzorek tedy vytváříme s ohledem na náš

problém. Vybíráme skupiny či jedince, kteří nám mohou přinést nové informace a obohatit výzkum.

Z hlediska pohlaví je vzorek nehomogenní. Výzkumu se zúčastnilo 10 informantů, z toho 3 dívky a 7 chlapců. Z hlediska zaměření výzkumu je třeba stručně představit školní prospěch a rodinné zázemí respondentů. Informace o informantech byly získány od ředitelky školy, její zástupkyně a od školní psycholožky. Doplnující informace o školním prospěchu a rodinném prostředí byly získány v průběhu rozhovoru.

Informant č. 1 je dívka, které je třináct let. Její matka na základní škole učí. Má magisterské vzdělání v oblasti učitelství pro 2. stupeň. Otec má středoškolské vzdělání s maturitou. Informantka č. 1 má starší sestru, která chodí na gymnázium, na které by později asi také chtěla jít. Její sestra se neučí moc dobře a nemá k učení kladný vztah. Rodiče informantky č. 1 velmi usilují o to, aby měla dobré známky a dostala se na dobrou školu. Ona se však moc ráda neučí, a proto ji rodiče musí nutit. Její známky jsou převážně jedničky a dvojky. Občas se objevují i trojky.

Informant č. 2 je třináctiletý chlapec. Jeho rodinné zázemí je dobré. Jeho otec je vyučený, má vlastní firmu. Matka je momentálně nezaměstnaná, má středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Má jednoho staršího sourozence, který nemá příliš dobrý vztah k učení a již několikátým rokem se snaží dokončit maturitní zkoušku. Je zaměstnaný ve firmě svého otce. Rodiče informanta č. 2 považují vzdělání za důležité. Zajišťují mu doučování a podporují ho v učení. Nemusí ho do učení nutit. Je velmi cílevědomý a snaživý. Prospěch informanta č. 2 je velmi dobrý. Z důležitých předmětů má jedničky a dvojky. Trojka se u něho objevuje jen zřídka. Učitelé ho považují za cílevědomého a snaživého žáka.

Informant č. 3 je chlapec, kterému je čtrnáct let. Jeho rodiče jsou rozvedení. Otec má maturitu. Měl v minulosti menší problémy se zákonem. Matka má též maturitu a je to velmi inteligentní žena, která pracuje na vysoké pozici ve velké firmě. Po rozvodu si našla muže, který, jak se později zjistilo, psychicky týral jejího syna, tedy informanta č. 3. Po nějaké době si našla partnera, se kterým je dodnes. Informant č. 3 tak získal stejně starého nevlastního sourozence. Informant č. 3 je inteligentní a zvědavý. Ke škole však nemá příliš kladný vztah, a to kvůli učitelům a učivu, které pro něho postrádá smysl. Z předmětů, které ho baví, má jedničky, z předmětů, které ho nebaví má horší známky. Jeho matka, otec i nevlastní otec ho v učení podporují.

Informant č. 4 je třináctiletý chlapec. Matku nemá. Otec má středoškolské vzdělání a nedávno si našel novou partnerku, se kterou je spokojený. Informant č. 4 má průměrný

prospěch. Z důležitých předmětů má trojky, občas dvojky. Není příliš výřečný a nemá příliš rozvinutou slovní zásobu. Otec s ním vybírá střední školy, ale jinak ho v učení příliš nepodporuje. Informanta č. 4 baví tvořivé činnosti a tělesná výchova. Učí se sám od sebe, ale jen když opravdu musí. Nemá žádné cíle.

Informant č. 5 je chlapec, kterému je čtrnáct let. Jeho rodiče mají středoškolské vzdělání. Otec je v invalidním důchodu. Matka pracuje na letišti. Má staršího sourozence, který začal studovat vysokou školu. Nyní však skončil, protože měl jiné představy a hledá zaměstnání. Informant č. 5 má problémy s učiteli i s učením. Učení mu příliš nejde. Rodiče mají málo času, aby se s ním učili. Jeho prospěch je špatný. Z důležitých předmětů má trojky a čtyřky. Říká, že by měl být truhlářem.

Informant č. 6 je chlapec, kterému je čtrnáct let. Jeho rodiče ho adoptovali, když mu byl rok. Matka je podnikatelka a má středoškolské vzdělání s maturitou. Otec má středoškolské vzdělání a je zaměstnaný ve stavební firmě. Má dvě mladší sestry, jedna je také adoptovaná. Informant má dobrý prospěch, ačkoliv s učiteli příliš nevychází. Je však inteligentní. Rodiče ho občas musí nutit do učení, protože jinak informant č. 6 upřednostňuje své kamarády. Rodiče ho podporují v jeho zájmech i v učení.

Informant č. 7 je třináctiletý chlapec, který má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Jeho rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a zaměstnaní. Informant č. 7 má mladší sestru, které příliš nejde učení, ale učí se ráda. Často jí s učením pomáhá. Je velmi chytrý a zvědavý. Má dobrý prospěch. Z hlavních předmětů má jedničky, občas dvojky. Rodiče ho podporují a motivují finančními odměnami, díky kterým si může užívat volný čas s kamarády. Jeho rodinné prostředí je stabilní a poskytuje mu podporu v učení.

Informantka č. 8 je dívka, které je třináct let. Její matka má čtyři vysoké školy a je ředitelkou v mateřské škole. Její otec má středoškolské vzdělání s maturitou a je zaměstnán ve firmě. Informantka č. 9 má mladší sestru. Matka požaduje vynikající prospěch a nutí informantku k učení, i když to není třeba. Informantka má jedničky. Jen výjimečně se objevují dvojky a trojky. Informantka má vysoké cíle, kterých chce dosáhnout. Učí se sama od sebe, i když se jí někteří učitelé snaží odradit. Rodinné zázemí je stabilní a podporující.

Informant č. 9 je čtrnáctiletý chlapec z dětského domova. V dětském domově je teprve dva roky. Matka ho celé dětství týrala, otec ho ochraňoval. Rodiče se rozvádí a informant má pocit, že je to jeho vina. Matka má středoškolské vzdělání s maturitou, otec je vyučen. Informant má dva mladší sourozence, kteří zatím žijí s rodiči. Když informant udal svoji matku, byl předán do péče prarodičů. Děda však brzy zemřel, proto byl informant

předán do péče ústavní výchovy. Je velmi introvertní, ale pokud někomu důvěřuje, rád si povídá. Ve škole má dobrý prospěch. Z hlavních předmětů má dvojky. Má vysoké cíle, kterých chce v životě dosáhnout.

Informantka č. 10 je dívka, které je čtrnáct let. Její matka je vysokoškolsky vzdělaná učitelka v mateřské škole. Otec má středoškolské vzdělání s maturitou a dobrou práci. Má staršího bratra, který úspěšně odmaturoval a je zaměstnán. Pomáhá jí s učením. Rodiče jí v učení podporují. Informantka č. 10 má dobrý prospěch. Z hlavních předmětů má jedničky a dvojky. Chtěla by být veterinářkou, a proto chce mít dobré známky. Její rodinné zázemí je stabilní.

7.4 Metoda analýzy a interpretace dat

Získaná data z polostrukturovaných rozhovorů jsme po přepsání zpracovali pomocí **otevřeného kódování**. Strauss a Corbinová (1999) rozlišují tři typy kódování otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Analýza dat však vždy začíná otevřeným kódováním. Otevřené kódování je technika, která vznikla v rámci zakotvené teorie. Jak píše Švaříček, Šed'ová (2007), díky své jednoduchosti a účinnosti ji lze využít ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Kódování popisuje Hendl (2008) jako rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Získané údaje jsou rozebrány, konceptualizovány a poté složeny novým způsobem. „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211) V otevřeném kódování začínáme pročítáním dat, lokalizováním témat, kterým následně přiřazujeme označení. Těmto označením říkáme kódy. Otevřené kódování bylo v našem případě provedeno v programu Atlas.ti, který je pro kódování určený. Tento program nám usnadnil orientaci v textu i samotné kódování. Kódy následně řadíme do kategorií. Cílem je tedy dospět k seznamu kategorizovaných kódů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

K interpretaci byla zvolena technika „**vyložení karet**“. V této technice jde o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů a kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky. Na základě takového uspořádání sestaví text tak, že se stane převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007).

8 Analýza získaných dat

Výsledky výzkumu jsou rozděleny na základě otevřeného kódování. Vzniklé kódy byly zařazeny do kategorií s názvy rodina jako významný sociální faktor ovlivňující motivaci k učení, učitel jako významný faktor ovlivňující motivaci k učení a vrstevníci jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení. K těmto kategoriím se vztahovaly otázky ve výzkumném šetření. Vedle těchto tří kategorií, vznikla kategorie, která byla pojmenována takto: osobnostní specifika jedince jako faktor ovlivňující motivaci k učení. Dále byly získané kódy v rámci kategorií rozřazeny do deseti subkategorií. Podle kategorií jsou pojmenovány následující podkapitoly. V každé podkapitole se objevují názvy subkategorií s příslušnými kódy.

8.1 Rodina jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení

Většina informantů vypověděla, že rodina je pro ně nejdůležitějším sociálním faktorem ovlivňujícím motivaci k učení. Informant č. 2 uvedl: *„No, motivuje mě máma s tátou, to je vlastně asi tak největší motivace.“* Informant č. 6 též uvedl rodinu jako nejdůležitější sociální faktor ovlivňující jeho motivaci k učení, když odpovídal na otázku, kdo ovlivňuje jeho motivaci k učení nejvíce. *„Ty jo...asi rodiče, asi rodiče, no. Pak žáci, jakože vrstevníci a až pak učitelé. Ale nejvíc rodiče.“* V kategorii rodina jsou zařazeny subkategorie s názvy: charakteristika motivujícího rodinného prostředí, výchova v rodině a sourozenecký vliv.

8.1.1 Charakteristika motivujícího rodinného prostředí

Tato subkategorie byla sycena kódy zájem rodičů, čas a pomoc rodičů, vzor v rodině, podporující rodinné prostředí a rodiče to umí dobře. Pro motivaci žáků je rodinné prostředí důležité. V této subkategorii si uvedeme, co je z pohledu žáků důležitým předpokladem rodinného prostředí pro motivaci k učení.

Zájem rodičů

Zájem rodičů byl zmíněn u všech informantů. Tento kód zachycuje výpovědi, které se týkaly zájmu rodičů nejen o dítě samotné, ale především o jeho školní výsledky. Jak odpověděl informant č. 2 na otázku, zda se jeho rodiče zajímají o, to, jaké má známky ve škole: *„Jo, to určitě. Stoprocentně. Kdyby jim na tom nezáleželo, tak se o mě vlastně ani nezajímají. Takhle bych to řek.“* Informantka č. 1 odpověděla podobně: *„Hodně! Fakt jako chtěj, abych se učila dobře. Hodně mě jako...jak bych to řekla...“*, dále konkretizovala

odpověď: „*Jo, hodně mi kontrolují známky.*“ Informant č. 9 popisuje zájem svého otce takto: „*Jo, zajímá. Se mě ptá, co je novýho a s čím chci pomoci.*“ Informantka č. 10 popisuje zájem rodičů takto: „*No, kontrolují mě, třeba mě zkoušej a chtějí, abych měla dobrý vysvědčení a tak.*“ Zájem rodičů o prospěch svých dětí je důležitým předpokladem k tomu, aby je dokázali motivovat k učení.

Čas a pomoc rodičů

Žáci často vypovídali, že se jim rodiče věnují, když něčemu nerozumí a věnují jim čas, aby jim učivo vysvětlili. Informantka č. 9 říká: „*Ono je třeba dobrý, že máma, když píšeme z dějepisu, tak oni ty testy jsou docela těžký, takže ona se se mnou učí, že není taková jako: naučíš se to sama, ale řekne mi: tak pojď ke mně a že mi to třeba někdy i vyplíše a naučí mě to.*“ Dále dodává: „*táta se se mnou hodně učí, třeba mi vysvětlí matiku.*“ Pomoc rodičů s úkoly a s náročnou látkou žáci oceňují. Informant č. 5 říká „*No prostě, když mi to rodiče řeknou a učeť se se mnou. Jako ne se mnou přímo, ale že mi to vysvětlej a řeknou mi, jak se to mám učit a takovýdle. Pak by mi to šlo, no.*“ Na moji otázku, zda mu rodiče takto pomáhají však odpověděl: „*No občas jo, ale oni jak choděj do práce, tak nemaj čas.*“ Pro žáky je důležité, aby si rodiče udělali čas a pomáhali jim s učením. To potvrzuje také informant č. 9, který popisuje, jak mu pomáhá jeho otec. „*Říkám: tati prosím pomoc mi s tímhle a s tímhle a on mi pomoh a takle to šlo dál a dál. Když chci pomoci, tak mi pomůže.*“ Informantka č. 10 rodiče s učením také pomáhají. „*No třeba, když něco nechápu, tak se mi to snažej vysvětlit a tak.*“

Vzor v rodině

Kód s názvem vzor v rodině byl zmíněn u tří informantů. Informant č. 9 u popisu osobnosti svého otce a způsobu, jakým ovlivnil jeho motivaci k učení říká: „*Chytrostí, představitostí, logickéjma úvahama a spravedlností. Ten je můj vzor.*“ Informant č. 7 vypovídal, že by chtěl být jako jeho děda, který byl velmi scestovalý a uměl asi pět cizích jazyků. Informant č. 7 má velmi rád zeměpis. Informantka č. 9 popisuje, proč změnila názor na své budoucí povolání: „*Ne, jako... Já, no v létě, ona u nás bydlela teta, mámy ségra. A já s klukama takhle chodim na airsoft a s tátou i chodíme na střelnici a doma střílíme a mě to jako hrozně baví a na tělocvik taky nejsem nejhorší, tak jako že budu...a někdy jsem dost hyperaktivní, tak oni říkali: budeš muset mít práci, kde budeš pořád něco dělat. No a já původně jsem chtěla bejt buď doktorka, nebo veterinářka a teď prostě, jak je to střílení a ten*

adrenalin, tak mě jako, nás napadla ta policejní a mě to hrozně nadchlo. A i teta za to může a táta ten chtěl taky na policejní, akorát tam potom nakonec nešel, no.“

Podporující rodinné prostředí

Pro žáky je podstatné, aby bylo prostředí rodiny podporující a aby v rodině převládala dobrá atmosféra. Informant č. 2 zdůrazňuje, že právě atmosféra v rodině je pro něho důležitá, když odpovídá na otázku, čím to je, že je tak motivovaný. *„No určitě, že máme rodinu pozitivní. Kdyby ta rodina byla negativní, tak je to všechno dole.“* Na otázku, co myslí slovem pozitivní odpovídá: *„No, že jsme všichni v pohodě. Že hlavně táta s mámou nemají problémy, brácha s mámou, táta s bráchou a takhle. Že vlastně se máme všichni k sobě rádi. A kdybychom se k sobě neměli rádi, tak je to zase navopak, tak já jsem z toho v depresi, máma je v depresi, táta je v depresi, protože nemáme takový vztahy, že jo.“*

Nejen atmosféra v rodině je důležitá. Žáci také popisují, že jim pomáhá, když jim rodiče zajistí doučování nebo různé pomůcky, které je v učení podporují. *„No určitě mě dělají šťastným. Vlastně, když se nebudu cejtit dobře, tak se mi nebude zrovna chtít. To je první věc. A druhá věc, aby mi koupili nějaký věci, který mi to učení usnadněj, že jo. Třeba mobil, počítač, ty moderní věci, určitě nějaký knížky, většinou televize, tam jsou nejvíc ty dokumenty, wikipedie, že jo.“* (Informant č. 2). Informantka č. 8 uvádí, že jí nejde matematika, a proto ji rodiče zajistili doučování, které jí pomáhá. *„Já potom chodím k jeho babičce na češtinu a ta je taková, že od ní hned vím, jak to je a hned to umím.“* Doučování a materiální zajištění je také důležité v motivaci k učení. Díky vhodným pomůckám a pochopení učiva díky doučování jsou žáci více motivováni k učení.

Rodiče to umí dobře

Tento kód se objevuje u dvou respondentů. Žáci předpokládají, že když to kdysi šlo jejich rodičům a bavilo je to, půjde jim to taky. To samé platí i v opačném případě. Pokud to rodičům nešlo, žáci předpokládají, že ani oni v tom nebudou dobří. To popisuje informantka č. 8: *„Tak třeba, já nevím, když máma se ptá, jakou bereme látku a ona: Jó, to mi šlo, tak to ti určitě bude taky! Tak jako vim, že by mi to mohlo jít. Nebo táta, ten umí anglicky, tak vždycky s tátou si povídáme o angličtině, protože mě jde taky. Takže taková jakože motivace...“* Žákům se lépe učí předmět, pokud mu rozumí jejich rodiče. Informant č. 3 popisuje, že mu pomáhá v učení dobrá paměť, kterou má po mámě: *„já mam docela dobrou paměť po mámě...tak si prostě jenom sednu vo přestávku před chemií na parapet a učím se značky a*

pak to napíšu třeba na dvojku, že jo.“ Informant č. 9 také věří, že zaujetí pro předmět zdědil po otci: *„Z mého hlediska, já se chci učit matiku nejvíc, protože ji mam hodně rád a zdědil jsem ji nák po tátovi, což se teda divím. Ale táta jí měl hodně rád.“* Zde se objevuje sebenaplnující proroctví. Rodiče předpokládají, v čem jsou jejich děti podobné jim samotným a co jim tedy půjde dobře, co po nich zdědili. Děti tomu věří a chovají se podle toho.

8.1.2 Výchova v rodině

Další kategorií vzniklou na základě kódů souvisejících s rodinou jako sociálním faktorem ovlivňujícím motivaci žáků k učení je výchova v rodině. Výchovný styl a přístup k výchově se v různých rodinách liší. Každý má jiné výchovné strategie a jak uvidíme z výsledků výzkumu, na každé dítě platí jiný způsob motivace k učení. Výchovné strategie v rodině podle informantů ovlivňují jejich motivaci k učení. Tato kategorie je sycena kódy důvěra rodičů, demokratický přístup rodičů, rodiče vysvětlují, rodiče nutí k učení, rodiče zakazují a dále odměny a radost z dobrých známek a plány rodičů.

Důvěra rodičů

Tento kód se objevuje u dvou informantů s lepším školním prospěchem. Informant č. 2 popisuje, že rodiče mu věří, že si opraví špatnou známku a k učení ho nenutí. Informant č. 2 říká, že když dostane špatnou známku, tak mu jeho rodiče nic nezakazují, ani se na něho nerozčilují. *„Ale je to takový: ty si to určitě opraviš, že jo. A stejně si to vopravím. A nebo se spíš snažím, abych tu špatnou známku nedostal.“* Informantka č. 8 by si přála, aby jí rodiče více důvěřovali, protože nedůvěřivý přístup matky jí odrazuje. *„A doma tak to mi třeba vadí, když přijdu ze školy a zrovna přijede máma z práce a začne jako hned, ať se du učit a takhle. A já to mam jakože po škole odpočinek a potom se budu učit a budu se učit sama od sebe. Ne že bych se neučila. Akorát mě vadí, že mě k tomu pořád dpostrkuje. Jako že já vim, že se mam učit a půjdu se učit, ale až potom.“* Její chuť do učení by se zlepšila, kdyby její matka změnila svůj nedůvěřivý postoj. *„No jako kdyby se víc spoléhala na mě a věřila mi, že se to naučím a pořád jako do mě nehučela.“* Informantka č. 2 je vnitřně motivována a vnější motivace, tedy matčiny pobídky, ji odrazují. Vnitřně motivovaná informantka tedy vnější motivaci nepotřebuje.

Demokratický přístup rodičů

Demokratický přístup rodičů se objevuje u několika informantů. Informant č. 2 popisuje otcovu reakci na špatnou známku takto: *„Né, to ne. Jako že by táta vzal řemen.“*

(smích) Řekne mi, že jsem prostě „blbec“, no. Tak jo, no. Ono se to nezblázní.“ Jak jsem zmínila výše, informant č. 2 má důvěru rodičů, že si známku opraví. Informant č. 7 popisuje propracovaný motivační systém a na odpověď, zda ho vymysleli rodiče odpovídá: „*To jsme myslim vymysleli nák společně.*“ Jejich systém funguje dobře. Pravděpodobně také proto, že se na jeho vytvoření podíleli společně. Demokratický přístup rodičů popisuje také informant č. 6: „*To zas né. Tak máma to bere s klidem. To se vždycky jako...máma to bere úplně s klidem, ta vždycky: No tak si to opraviš příště. Necháš se třeba přezkoušet. A takový. A táta, ten většinou: No ty seš vůl. A zase v pohodě. Ty to berou s klidem. Když to není třeba pětka. Tu čtyřku berou s klidem.*“ Pokud si známku opraví, není proč cokoliv zakazovat. Jde tedy o to se domluvit.

Rodiče vysvětlují

Informanti vypovídají, že jim rodiče vysvětlují, proč je důležité se učit. Tento kód souvisí s budoucností informantů. Informant č. 7 popisuje, jak ho rodiče motivují: „*A voni sami řekli, že doufají, že se na tu střední školu dostanu, protože si nedokážou představit, že bych byl na pracáku, vstával v 5 ráno.*“ Informant č. 3 popisuje podobně, že mu matka vysvětluje, proč se má učit. „*A prostě kolikrát mi máma řekla, že jestli chci dopadnout nák jako líp, tak se budu muset učit a nespolíhat na to, jestli jsem chytrej...že budu muset zabrat.*“ U informanta č. 3 převládá vysvětlování jako způsob motivace k učení ze strany rodičů. „*To mě spíš jako...máma mě furt motivuje a říká, že už asi osm let se mi snaží vysvětlit, že ta škola je důležitá a že je strašně blbý, že ty děti rozhodnou o svým celoživotní, vlastně jakej budou mít život, že rozhodnou v tomhle pubertálním období, což je prostě, máma říká, že strašně blbý. Prostě ty děti si myslej, že sou nejlepší na světě a pak nosejí čtyřky. A kvůli tý blbý části života si pak vlastně zkazej úplně celej život, že jo.*“ Informantka č. 1 mluví o podobných zkušenostech: „*Hodně často, když se nechci učit, jsou našťvaný a říkaj: Jako chceš jít na střední. A vždycky mě takhle pohrozej...že bych se vlastně na tu střední nemusela ani dostat.*“ Informant č. 2 popisuje podobný přístup rodičů: „*To mě zrovna nekontrolujou, no. To je asi na mě, jestli se chci mít dobře nebo blbě. Jak se chci mít v tom životě, to už je na mě. Taťka mi to říká takhle a mamka zas chce, aby ze mě něco bylo, že jo. Taťka chce, abych se vyklubal, abych se v tom vymlátil, a mamka zase chce, aby...nebo to říká, aby sem se líp učil, no.*“ Zakazování a rozčilování bez vysvětlení nemá smysl. Informanti jsou ve věku, kdy potřebují vidět hlubší smysl za jejich úsilím. Vysvětlování rodičů je pro ně důležité.

Rodiče nutí k učení

Někteří informanti popisují, že se sami nedonutí, aby se šli učit. Že potřebují, aby je rodiče nutili. Informantka č. 1 uvádí „*Jo, hodně mi kontrolují známky. Koukaj se mi do žákovský, a když viděj, že mi něco nejde nebo takhle...když to sama nechápu, tak se mi to snažej vysvětlit. A nebo, když je to ten děják nebo takhle, tak mě to donutí se naučit.*“ Pokud se jí některý předmět učit nechce, rodiče zakročí. „*No jako, jak kdy...třeba občas se mi fakt hodně nechce, tak si řeknu, že to prostě ňák napíšu a pak přijdou rodiče, že jo a to se učit musím.*“ Informantka č. 8 naopak říká, že pobízení ji odrazuje. „*Ne to ne. Já nepotřebuju pobízet. Já to mam tak udělaný, že přídu ze školy, dám si chvilku voraz a potom ve čtyři nebo v pět jdu k sobě do pokoje, tam se zavřu a učim se. Já přijíždím v půl třetí a máma ve tři a máma do mě hned hučí, že už se mam jít učit.*“ Pocit demotivace z nucení do učení popisuje i informant č. 2: „*Já bych řek, že by sem se asi zasek, jo. Že kdyby mě tlačili do něčeho, co se mi vopravdu nechce, ale i kdyby se mi chtělo a oni by mě do toho tlačili, tak se stejně zaseknu, stejně se zašprajcnu a budu mít stavy nálad, že „nenenenene“ Prostě to by sem nechtěl. Je určitě lepší, když je ten přístup volnější, než když je to tlak, jo. To je prostě takový...je to určitě lepší, no.*“ Z těchto výpovědí je patrné, že účinnost donucování je individuální. Někteří mají rozvinutou vnitřní motivaci a nucení do učení by jen škodilo. Ti, co vnitřní motivaci tolik rozvinutou nemají, sami uznávají, že potřebují, aby je rodiče pobízeli.

Rodiče zakazují

Zákazy a zabavování věcí se objevuje ve velké části výpovědí. Překvapením je, že informanti chápou své rodiče a nemají jim za zlé, že jim něco zakazují a zabavují. „*Já jim to neberu za zlý. Sice jsem kvůli tomu protivná, ale zase vim, že chtějí, abych měla dobrý známky...*“ (Informantka č. 1) Na otázku, zda by nebylo lepší, kdyby jí rodiče nezakazovali a měli volnější přístup odpověděla, že by to bylo o dost horší, a to všechno, nejen známky. Informantka č. 10 vypráví, že když byla mladší, tak jí rodiče párkrát něco zakázali. Mělo to prý očekávaný efekt: „*No, že sem se nudila a neměla jsem co dělat. Takže jsem se šla učit.*“ Dnes už jí však nic nemusí zakazovat, prosazují výše zmíněný demokratický přístup a raději se společně domluví na zlepšení.

Informant č. 3 vedle motivace vysvětlováním popisuje také zákazy a zabavování věcí. „*Kolikrát máme nějaký trest. Třeba nám zabavěj elektroniku a různý takovýdle...nemůžeme ven třeba... A tak různě nás motivujou.*“ Popisuje také, jakým způsobem taková motivace funguje. „*No jako je to motivace, protože vlastě mě to motivuje k tomu, abych to příště*

neudělal, aby mi ten telefon nevzali znovu. Nebo když ten telefon nemam, tak mě to motivuje k tomu, abych se učil líp, abych ho zase zpátky dostal.“. Na otázku, jestli je naštvaný, když mu něco zabaví odpověděl: „Já to prostě pochopím, že si to zasloužím. Hlavně si uvědomím, že v tý škole je to prostě špatný, když přinesu tu čtyřku z toho přírodopisu z tý česky, že jo...“ Názor na zakazování u respondenta č. 3 je pozitivní. Popisuje zkušenost z dřívější školy, na které se snaží ukázat důležitost zákazů: „třeba mam kamaráda, kterej dostal počítač už v 6 letech a nikdy v životě mu ho rodiče nezabavili. A prostě ten kluk ve škole neumí číst. Čte, jak kdyby v první třídě čet slabikář. Čte po slabikách prostě. Vůbec ho to nemotivuje, je mu ta škola ukradená prostě. V tý škole jenom spí a těší se až přijde domů zase na počítač. A to je prostě potřeba toho kluka vobčas vodtrhnout vod tý elektroniky.“

Informant č. 7 uvádí, že rodiče mu dávají zákazy hlavně za známky. „Ano. Zakazují mi většinou počítač. Ale za známky zase moc ne, většinou spíš za známky – neplní své povinnosti a takle. A za známky většinou moc nedostávám. Jako jó, když dostanu tři pětky za sebou, tak někdy ten zákaz z toho bude, ale zakazují...vyloženě za známky ne.“ Pocity po zákazu popisuje následovně: „Naštvalo mě to, ale řek sem si, že když to znova neudělám, tak žádnéj zákaz nebude.“

Informant č. 6 popisuje, že ho také rodiče občas motivují zákazy a tresty. „Většinou pak za to, když nosím špatný známky a zlobím, tak za to, tak mi za to berou někdy věci. Třeba mobil mi zabavěj a tak. Tak se snažím, no.“ Dále říká, jak se cítí, když mu něco zakáží. „No (smích)...to by se muselo vypípat. Ale tak většinou jako, dřív jsem hodně nadával, ale teď už to neřeším, teď prostě vim, že se mam učit, takže mi moc už ty věci neberou. Spíš mi jako zabavují počítač, ale na to mam zase televizi, takže...“ Dodává, že teď už se většinou učí, takže mu věci brát nemusí a příčinou je to, že už to obě strany vyčerpává. „No většinou tím, že jak mi zabavují ty mobily, tak už mě to docela nudí, aby mi to pořád zabavovali a takový a už je i na nich vidět, že je to nebaví a takový. Jednak jim tím šetřím čas a nervy.“ Jak vyplývá z výpovědí, zákazy berou informanti docela pozitivně. Uvědomují si, že si to zaslouží a chápou své rodiče. Ti, kteří jsou motivováni vnitřně o zákazech vůbec nemluví. Pouze informantka č. 10 uvedla, že v minulosti jí rodiče párkrát něco zakázali, ale dnes už to není třeba a učí se sama od sebe.

Odměny a radost z dobrých známek

Odměny jsou častým incentivem, který má potenciál motivovat k učení. Informanti popisují nejen hmotné odměny, ale odměnou je pro ně také radost rodičů z dobré známky a

pohoda namísto zakazování a rozčilování rodičů. Informantka č. 1 uvádí: „*Třeba když přinesu špatnou známku, tak to je potom doma dusno. Pak už celý den...takže mám radost, když přinesu dobrou známku.*“ Informant č. 4 uvádí, že ho motivuje obojí – když ho rodiče kontrolují, i když mu dají odměnu.

Informant č. 7 popisuje zpracovaný systém odměn a trestů, který vymysleli společně s rodiči. „*Tak my máme s rodiči domluvu. Dřív jsem dostával kapesné, ale teď dostávám peníze za známky. Za jedničku dostanu 20 korun a za dvojku dostanu 10 korun. Za čtyřku se mi odečte 10 korun a za pětku 20 korun. A trojka je neutrální.*“ Tento systém sice příliš nerozvíjí vnitřní motivaci, ale přibližuje informantovi reálný život. Vydělává si na své zájmy prostřednictvím školních úspěchů. „*Ale třeba – teď chci jít do kina a musím si na to ušetřit sám a když budu mít špatný známky, tak na to nebudu mít peníze a když na to nebudu mít ty peníze, tak tam nepojedu.*“

Také u informanta č. 6 se objevují odměny jako motivační strategie rodičů. „*No já nevím. Tak teďkon, jak je ten Ježíšek, že jo. Někdy jako dárky a takový, ale většinou to je tak, že mi třeba přidávají bonusy na počítači. Třeba o dvě hodiny navíc a takový, že jo. Když mám průměr dvě hodiny tak na den na dva dny, tak mi k tomu přidají nákej čas.*“ Na otázku, zda ho motivují více, když mu něco zabaví nebo když mu slíbí odměnu odpověděl: „*No když mi slíbí odměnu, že jo. Když mi něco zabavěj, tak mě to většinou spíš demotivuje.*“ Vedle odměňování popisuje informant č. 6 také radost rodičů z dobré známky ve své odpovědi na otázku, jak pozná, že se rodiče zajímají o jeho známky. „*Jednak podle jejich výrazu v obličeji, když přinesu špatnou známku. Podle toho výrazu v obličeji a podle toho štěstí, když přinesu dobrou známku.*“ Dále popisuje, že je „super“, když jsou rodiče šťastní a dodává, že i to ho částečně motivuje. Oproti tomu, když přinese špatnou známku a následuje zabavování či zakazování, je to o hodně lepší. Informant č. 5 popisuje radost rodičů z dobré známky: „*Třeba minule jsem přines jedničku, tak byli úplně šťastný.*“ Dodává, že měl radost z toho, že byli rodiče šťastní. Na otázku, co ho tedy motivuje nejvíce odpověděl: „*Spíš ty rodiče, aby byly šťastný a já taky z toho mám radost...tak asi spíš ty rodiče, no.*“ Odměna, ať už v hmotné podobě či jako pocit radosti někoho blízkého dokáže motivovat k dalšímu snažení.

Plány rodičů

Plány rodičů ovlivňují motivaci dětí. Pokud rodiče plánují život svým dětem příliš, nejsou vedeni k samostatnému rozhodování. Plány rodičů často nemají nic společného s cíli pubescentů. Pubescenti nejsou příliš motivováni k dosahování toho, co chtějí rodiče.

Některým pubescentům však plány rodičů, jejich názory a nápady pomáhají v nalezení vlastní cesty. Aby podpořili rozvoj motivace k učení, neměli by příliš důsledně plánovat životy svých dětí. Jak řekla informantka č. 1: *„Chtějí abych šla na střední nebo tak...nevím, asi chtějí, abych šla i na vejšku.“* Říká to však poměrně nezúčastněně a na vysokou školu se jí samotné příliš nechce, ale prý svým rodičům chce vyhovět. Informantce č. 8 však rodiče pomáhají plánovat, co by mohla v budoucnosti dělat. Vychází však z toho, jaká je a co ji baví. Za to je informantka č. 8 ráda. Informant č. 6 popisuje své budoucí plány takto: *„Přemýšlel jsem...máma pořád, že hraju na tu kytaru, tak, že bych měl jít na nějakou hudební školu a takový. No ale tak já přemýšlím o tom, že až vylezu z devítky, tak že bych šel do Prahy nebo do Kladna na elektrotechniku. Tam bych t vystudoval a zkusil bych kdyžtak maturitu. Udělat si to i s maturitou. No a pak už nevím, no. To už je na mě moc daleko.“* Matka ho podporuje v jeho zájmu, ale do ničeho ho nenutí. On sám se rozhodne, co bude studovat. Informant č. 5 popisuje, co si myslí jeho matka o výběru budoucí školy: *„No mám, truhláře, no. Protože prej nějaká střední, říká máma, že nemám šanci...protože máma říkala, že já často třeba...mě se líbí ta lukostřelba, já jsem si minule vyrobil úplně sám šíp a takovýhle věci, no...prostě vyrábění občas. Poličku jsem minule tátovi udělal. Tak máma říkala truhlář, no.“* Opět matka vychází z toho, co informanta baví a co mu jde. Informant je tedy motivován k tomu, aby cíle dosáhl.

8.1.3 Sourozenecký vliv

Subkategorie s názvem sourozenecký vliv je sycena kódy osobnost sourozence a pomoc sourozence. Tato subkategorie není příliš rozsáhlá, protože se kódy objevují pouze u informantů, kteří mají sourozence. Sourozenci však mohou ovlivňovat motivaci k učení, a proto je třeba popsat, jakým způsobem ji ovlivňují.

Osobnost sourozence

Osobnost sourozence a zkušenosti s jeho studiem mají vliv na to, jak se jedinec učí. Informanta č. 2 ovlivňuje osobnost staršího bratra. Popisuje, že jeho bratr neměl dobré známky ve škole a na střední škole se dostal do party, která ho negativně ovlivnila. *„No jasně, že se vlastně spolčil s těma lidma a že se měli dobře v tu chvíli, jo. Ale zase ted'ka, když vidím bráchu, že vstává v 6 hodin a končí v 6 hodin, tak to zrovna není úplně příjemný. Že je hubenej, jo, že se pořádně ani nemá čas najíst, že přijde domu a de si lehnout, jo.“* Informant č. 2 říká, že se učí, aby se jednou měl dobře. Bojí se také, že se na střední škole dostane do špatné party. Jeho zkušenosti s bratrem mají na jeho motivaci k učení velký vliv. Informantka č. 1 říká, že její starší sestra se učí hodně špatně a ze zákazů rodičů si nic nedělá (*„Hmm,*

jo...ona má fakt hodně špatný známky, tak to jako u nás doma pořád to...ale ona si z toho nic nebere...Jí je to jedno.“). Na otázku, zda ona sama si ze zákazů rodičů něco bere, odpovídá: *„Občas jo.“* Jako pozorovatelka věčných hádek mezi rodiči a její starší sestrou usuzuje, že jim raději vyhoví a vlastně chápe, proč občas zakazují něco i jí a nutí ji do učení. Informantka č. 10 uvádí, že je pro ni důležité být v učení lepší než její starší bratr (*„No chci bejt lepší!“*), dále dodává: *„No to už sem. Mam lepší průměr v pololetí.“*

Pomoc sourozence

Pochopení učiva je důležitým krokem ke zvýšení motivace k učení. Někdy je sourozenec lepším rádcem než rodiče, protože je věkově blíží a dokáže to mladšímu sourozenci srozumitelněji vysvětlit. Starší sourozenec informantky č. 10 ovlivňuje její motivaci k učení tím, že informantce pomáhá pochopit učivo, které jí nejde (*„Jo, on mi pomáhá s učením. Hlavně s tou matematikou, ta mi moc nejde.“*). Informant č. 7 naopak pomáhá své mladší sestře s učením. Tvrdí, že ona se na rozdíl od něho musí učit, protože jí nestačí poslouchat ve výuce. *„Ona se dřív se vůbec neučila a na to kašlala a říkala, že ňák projde. Přesně tohle jsem dělal já. Tak se začala učit a já jí většinou pomáhám. My máme takovou domluvu, že ona nebonzne, že třeba něco neudělám nebo někam jdu a kdybych měl dělat něco jinýho nebo třeba že hraju na počítači a neměl bych. Měl bych třeba hrát až přijdou rodiče. A já jí za to pomůžu s úkoly.“* Informant č. 5 si stěžuje, že rodiče mají málo času na to, aby se s ním učili, ale bratr mu pomáhá s učením a oceňuje, že je trpělivý (*„Brácha ten mi taky pomáhá, ten je v klidu a vysvětlí mi to a hned mi neříká, že jsem blbej, že tomu nerozumím. Dá si čas, trpělivost, a pak je to dobrý, no.“*).

8.2 Učitel jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení

Učitel, ačkoliv není pro informanty tak důležitým sociálním faktorem ovlivňujícím motivaci k učení jako rodina, je nejoblíbenějším tématem informantů, a proto mu náleží nejvíce kódů. Informanti rádi mluví o učitelích, nejraději o tom, co dělají špatně. Pokud si však vybaví učitele, který je podle nich dobrý, dokáže popsat i kladné vlastnosti učitele. Jak jsme zmínili v teoretické části práce, učitel může ovlivňovat motivaci především u žáků s nerozvinutou vnitřní motivací, tedy u těch, kteří potřebují motivovat z vnějšku. Ovlivňovat motivaci žáků může pozitivním způsobem, ale také negativním způsobem. V této kategorii se objevují tyto subkategorie: charakteristika učitele, který motivuje a charakteristika učitele, který demotivuje. Dále vznikla subkategorie s názvem vyučování, které ovlivňuje motivaci k učení.

8.2.1 Charakteristika učitele, který demotivuje

Učitel, který demotivuje má na motivaci žáků velmi negativní vliv. Odrazuje žáky od předmětu, který vyučuje a prohlubuje jejich nechuť k učení. Tato subkategorie byla sycena kódy: nespravedlnost učitele, nuda ve výuce, učitel nepomáhá, učitel neumí vysvětlit učivo, špatné vztahy s učitelem a golem efekt, učitelé křičí, stresují a rozdávají poznámky, známky nic neznamenaají.

Nespravedlnost učitele

Nespravedlnost se ve škole objevuje často. Vyplývá z nemožnosti objektivity v hodnocení školních výsledků. Informanti však popisují nespravedlnost vycházející především z osobnosti učitele. Informant č. 2 popisuje zástupkyni ředitele jako arogantní ženu. (*„Zástupkyně. I když jí na nic nemam, tak z ní cejtim takvou nevraživost. Že je prostě zástupkyně a není ředitelka. Já z ní cejtim, že vona chce bejt ředitelka, ale je zástupkyně. Když je trochu rozkydlá, tak je zamindrákovaná, je arogantní, má prostě své žáky, pár žáků který má ráda. Jiný nechce. A prostě z jakýchkoliv ročníků za ní přicházejí. Ona jim dává bonbóny, stará se o ně, choděj k ní do kabinetu, choděj k ní na čaj, jo. Vyvolává je rozhlasem, že jo. Je to prostě zase něco jinýho, no.“*) Doslova řečeno si podle informanta zasedává na určité žáky: *„Jojojo, když prostě nemá náladu, tak si na někom chce udělat to ego. Že si prostě dá „ego plus“ a teď se na tobě vyleje. Jo vlastně, co ty, proč to děláš...prostě tě dokáže pak tak zrasit, že to není příjemný.“* Dodává, že kdyby ho měla vyučovat nějaký předmět, že by ho rozhodně neměl rád. Za další nespravedlivé jednání považuje, když celá třída píše písemku z nové látky, proto, že několik spolužáků vyrušovalo. *„Odsekávání. To stoprocentně. To odsekávání a takový to, že moje třída, že oni kecaj a nedaj se uklidnit, takže vona to říkat nebude a prostě, že si to napíšem rovnou teďka. „To poslední slovo, co jsem teď řekla si všichni napíšete!“ To docela dokáže vodradit.“*

Informantce č. 8 také vadí, když je učitel nespravedlivý. Protože má anglický jazyk ráda, neodradí jí od něho. Rozhořčeně mi však popsala svoji zkušenost s nespravedlivou učitelkou, kterou nemá ráda (*„Třeba na angličtinu. Tak já mám průměr 1,3, takže bych měla mít na vysvědčení jedničku a já jsem psala ještě, pani učitelka totiž řekla, že mi dá dvojku a já jsem protestovala, když mám takovej průměr a ona, ať si du napsat ještě jeden test, kde byli slovíčka jako tělo, tak z těch sem dostala jedničku, pak překlad, z toho jsem dostala taky jedničku a potom se mě zeptala na časy, tak to jsem jí řekla, z čeho se skládaj a potom mi dala dvě věty. Tak jednu větu jsem řekla dobře a tu druhou, tak tam bylo you are a já jsem*

zapomněla are, takže jsem řekla you a hned tu větu, takže za to, že prej to necháme na tu dvojku. A potom se mě zeptala, jestli mam vyznamenání na vysvědčení. A já jsem řekla, že ne a ona, jestli mam nějaký trojky. A já, že mam dvě. Z matiky a z fyziky. A ona: Nó, tak to necháme na tu dvojku. Takže to mi přišlo nespravedlivý.“).

Nuda ve výuce

Demotivační účinek má nuda ve výuce. Pokud se žák nudí v průběhu vyučování, jsou frustrovány jeho potřeby aktivity a jeho motivace k učení slábne. Informanti mají velmi neradi, když v hodině jen sedí a píší. Také špatně hodnotí učitele, kteří jsou znudění a předmět je nebaví učit (Informantka č. 1: *„Pak zase nemám ráda, když je učitelka taková znuděná. Přijde taková otrávená a tak no.“*). Důsledkem je, že žáci nedávají pozor, nevnímají učitele a někdy ani nezaznamenají, že se má psát další hodinu test. Informantka č. 1 říká: *„No jako oni jsou hodný, ale fakt jenom sedíme a píšeme, a to mě prostě nebaví, to já pak neposlouchám, nedávám pozor a pak nevím, co se bere ani. A ani nezaznamenám, že řekne, že se třeba píše nějaký test...takže jako...“* Nudu také často zažívají ve výuce učitelů, kteří jsou „hodní“ a které dokonce mají rádi. Bohužel je předmět nezajímá a učení nebaví. Informant č. 3 popisuje nudu ve výuce také: *„No tak naše třídní učitelka, tam vždycky usínám nudou, když máme pani učitelku...naši třídní. A vlastně ona tam celou dobu něco říká a všichni tam prostě usínají k smrti nudou. Protože tam pani učitelka prostě furt něco vysvětluje a na nic se neptá. Je to nudný, to, jak pani učitelka učí. A pak se zeptá jenom jo? A jdeme dál na další látku. A to je prostě úplně strašné...“* Informant č. 4 popisuje nudu ve výuce takto: *„Když jsou nějaký učitelé pomalý, hrozně. Já jsem zvyklej, že většina učitelů jsou jako rychlý a že to jako stíhám. A u některých učitelů to nestíhám, protože jsou moc pomalý. Jako tu látku vykládají pomalu.“* Informant č. 4 tedy paradoxně nestíhá učivo u příliš pomalých učitelů, protože ho vlastně nedokáže zaktivizovat a on je tedy nevnímá. V důsledku toho nestíhá a nechápe učivo, které vykládají.

Učitel nepomáhá

Informanti vypovídají, že jim vadí, když je učitel neochotný a nechce jim vysvětlit učivo, kterému nerozumí. Odradí je, když jim s nezájmem řekne, ať se to naučí doma a na příště zadá písemnou práci. Informant č. 2 říká, že mu vadí, když učitele požádá a on na něho nemá čas (*„To ne, ale třeba když mi něco fakt nejde a ten učitel mi nechce pomoci, protože toho má zrovna fakt hodně a nestíhá, tak to zrovna není příjemný.“*). To samé uvádí informant

č. 4. Vadí mu, když se učitelka nezajímá o to, komu látka nejde a nenabízí pomoc v průběhu hodiny.

Učitel neumí vysvětlit učivo

Učitelé, kteří neumí vysvětlit učivo podle informantů velmi odrazují od učení. Učitel by měl vysvětlovat látku tak, aby byla srozumitelná pro cílovou skupinu. Měl by využívat různých způsobů vysvětlování, aby mělo co nejvíce žáků možnost látku pochopit. Pokud žáci učivu nerozumí nebo mu rozumí a učitel ho vysvětlí tak, že v tom začnou mít zmatek, budou velmi odrazeni od učení. Informantka č. 10 uvádí, jaké učitele nemá ráda: „*No, tak dějepis třeba, ten mě nebaví. To máme hroznou učitelku, kterou to nebaví a neumí to vysvětlit a pak nám dává třeba písemky z toho, co sme se neučili a co není v sešitě ani v učebnici.*“ A jako další uvádí jinou učitelku: „*Tu máme na češtinu. Od té doby, co jí mam, tak jsem všechno zapomněla a nic od ní prostě nechápu. Úplně stejný to s ní měl brácha.*“ Stejný problém popisuje také informant č. 9: „*Takže ten předmět, kterej nemam rád je fyzika. To asi nikdy nepochopim. To máme pana učitele, a to je prostě...jak to vysvětlí. To, co prostě vysvětlí, tak já to ze začátku nechápu. Nikdy to nechápu.*“ Pokud žáci učivo v předmětu nechápou, odrazuje je to od učení. Informantka č. 8 kvůli učitelce, která neumí vysvětlit učivo, chodí na doučování a popisuje situaci, která se odehrála ve třídě o český jazyk: „*Na češtinu. To mi ta učitelka vadí. Já chodím na to doučování k pani Nový. A teď mam pani učitelku Hrubou. A ta je taková, že já od ní tý látce vůbec nerozumím a nerozumí celá třída. A my sme teďko brali...no prostě něco sme brali. A já jsem to uměla od tý pani učitelky Nový, jako že jsem to fakt chápala a vim, co s tím mam dělat. A ona na tu tabuli začla psát, Hrubá, nějaký věci, kterým sem absolutně nerozuměla. Já jako vim, o co tam jde, ale potom ta kamarádka, co sedí vedle mě, tak na mě koukala, že vůbec neví, o co de. A za mnou sedí Áďa, a ta taky, že tomu vůbec nerozumí. Všichni na sebe po tý třídě koukali, jakože vůbec nevědi, co to je. Ta Hrubá to neumí vysvětlit a docela s ní mají všichni problémy.*“

Špatné vztahy s učitelem a golem efekt

Golem efekt je součástí sebenaplňujícího proroctví (viz. kapitola Motivace učení). Tento jev výstižně popisuje informant č. 5. Má s učitelem velmi špatné vztahy („*No jako spíš špatnej vztah, protože třeba, když se chceme předvést před holkama, tak...prostě jim nadáváme...ale voni jsou fakt strašný ty učitelé, tak je vždycky někam pošlem...*“). Kolují o něm mezi učiteli různé nepříjemné informace. Sám informant však říká: „*...ale to že ty učitelé*

jsou fakt takový no...nevim, jak bych to popsal. Prostě...spíš nás štve, že strašně moc buzerujou, úplně zbytečně za co třeba...dneska mě učitelka přesadila, já jsem tam seděl vzadu...prej tam kecáme, ale většina lidí třeba kecá za mnou a vona přesadí mě.“ Na otázku, jak by mohl zlepšit vztah s učiteli, odpověděl, že teď už to asi nejde. Učitelé už na něho prý stejně názor nezmění. Doufá, že na nové škole se tolepší. Pravděpodobně ve škole není žádný učitel, který by v něj vkládal naději na zlepšení. Informant č. 6 říká, že učitelé ho nemůžou motivovat, protože s nimi nemá dobré vztahy: „No asi jako podle mě nijak. Já s učitelem nemám zrovna kladnej vztah.“ Informantka č. 8 chtěla přestoupit na jinou školu kvůli učitelům. Nakonec však zůstala, protože v osmé třídě už by bylo náročné přestupovat na jinou školu („No tak, někdy jako se mi tu líbí, ale někdy moc ne. Ohledně učitelů a tak.“).

Učitelé křičí, stresují a rozdávají poznámky

Informanti kritizují učitele, kteří je stresují, příliš mnoho křičí a rozdávají nesmyslné poznámky. Informantka č. 8 říká, že je pro ni důležité, aby byl učitel v klidu („Neměl by se stresovat. Měl by být v klidu.“). Informant č. 6 říká, že učitelé mu motivaci spíše berou a následně popisuje chování jedné z učitelek: „Tak třeba pani učitelka Kováčová, ta je na to expert. Tam něco pokazím a ona přezáda: Ty blbe! Takže tam mě jako spíš demotivuje k učení. To jako spíš přežívám, tu matiku. Ale jako mě učitelé někdy nemotivují k učení. Nevím.“ Dále se informant zmiňuje také o poznámkách, které dává: „...nebo dává třeba úplně nesmyslné poznámky. Jako mě dala poznámku za nevostrouhanou tužku. Byla to poznámka na tři řádky a měl jsem tam, že jsem měl nevostrouhanou tužku, no.“ Podobným způsobem stresují učitelé také informanta č. 5: „Pani učitelka, když píšeme test, tak prostě na nás strašně nalehává a vy pak prostě nevíte jak...říká třeba už jen jedna minuta a vy pak dostanete stres a nevíte, co dál. Pani učitelka, ta na nás pořád jenom nadává nebo...“ Učitelé, kteří v žácích vzbuzují pocit strachu a vyvolávají stres velmi odrazují od učení, a to hlavně citlivější jedince.

Známky nic neznamenají

Informant č. 3 říká, že známky nejsou zárukou toho, že člověk něco umí. „Ale ty známky, na těch známkách vlastně vůbec nezáleží, protože jsou lidi, který se prostě naučej na ty testy, ale...třeba na angličtinu se naučej lidi, ale přitom anglicky se pak v Anglii vůbec nedomluvili. A jsou lidi jako já, který by se v Anglii domluvili, ale přitom z testu mají třeba trojky. A to je prostě takovejdlle rozdíl mezi lidmi. Tak si myslím, že prostě známky skoro nic neznamenají.“ Podobná zkušenost informantky č. 8 byla popsána v rámci kódu

nespravedlnost učitele. Učitelé podle ní známkují nespravedlivě, a proto známka vlastně nemá hodnotu. Informant č. 3 také říká, že testy netestují inteligenci, ale pouze to, co se žák naučí z paměti a následně zapomene (*„Kdyby ty testy byli prostě úplně něco jinýho, tak myslím, že by to možná bylo víc spravedlivější.“*). Informantům tedy vadí, že učitelé nezkouší to, co je opravdu důležité a že záleží na tom, kdo hodnotí, nikoli na vědomostech.

8.2.2 Charakteristika učitele, který motivuje

Druhá subkategorie v kategorii učitel jako sociální faktor významně ovlivňující motivaci k učení popisuje přístupy učitele, které z pohledu informantů dokáží motivovat k učení. Je důležité, aby takových učitelů bylo více. Informanti měli problém vybavit si učitele, kteří je dokáží nadchnout k učení. V této subkategorii se objevují kódy: učitel má autoritu, zájem učitele o žáky, trpělivost a vstřícnost učitele, učitel, který naučí, vtipný učitel.

Učitel má autoritu

Tento kód se překvapivě řadí do subkategorie charakteristika učitele, který motivuje. Naši informanti autoritu vnímají pozitivně z hlediska motivace. Učitel, který má podle žáků autoritu nemusí být přísný, ale umí si sjednat pořádek. Často však popisují paní učitelku, která má autoritu a je přísná. V názorech na její způsoby výuky se objevují rozpory. Tato paní učitelka má pravděpodobně jiný přístup k žákům, kteří jsou úspěšní v jejím předmětu a jiný k těm, kteří jsou slabší. V hodinách přísných učitelů dávají všichni pozor a učí se, protože si nedovolí být na jeho předmět nepřipravení. Někteří však říkají, že z přísného učitele mají strach a ten jim brání v dobrých výsledcích.

Jak říká informantka č. 1, učitelka, která je přísná a má autoritu dokáže svým způsobem motivovat k učení. *„No třeba na tu matiku zrovna tam nehrajeme hry, ale baví mě to. Musím dávat pozor, protože u paní učitelky to prostě se nedá nedávat pozor, protože to by byl průser. Ale potom ta hodina rychlejš uteče, když potom dávám pozor. A ona nás furt zapojuje do té výuky. Že furt někoho vyvolává a takhle. To mě docela baví.“* Pro informanta č. 2 je důležité, aby si učitel dokázal sjednat pořádek ve třídě. *„... jako: Tohle je sranda, okej, tak to беру. Ale zase co už je moc, to už je moc. Jako že to nenechá zajít dál, že si umí sjednat pořádek.“* Informant č. 7 uvádí, že učitel má být přísný tak akorát: *„No občas tolerujou takový to zapomínání, ale až tak moc to neřešej. Ale zase chtějí, abychom měli všechnu látku napsanou a když někdo vyrušuje, tak jednou je napomenutej, podruhé dá žákovskou a potřetí to dostane do žákovský.“*

Pro citlivější povahy je někdy příliš přísný učitel faktorem, který motivaci ovlivňuje negativně. „*Jako vona je přísná. Ale už když se na ní podíváte a myslíte, že máte něco špatně, tak ten její výraz...to už to radši vygumujete a nemáte tam nic, než abyste to měla špatně. Jako je takový, no...*“ Informant č. 6 říká, že je potřeba, aby měl učitel autoritu a sjednal si pořádek, protože jinak ho každý žák ignoruje („*A ten učitel prostě, on dělá chybu v tom, on si neumí sjednat pořádek a každéj tam z něj má srandu a takový a takže ho každéj ignoruje. A tímle způsobem, když najednou deme kontrolovat sešity, tak i když v něm nic nemáte, tak von: Tak si to hlavně dopiš. Prostě on je hodnej až moc.*“). Učitel, který si nedokáže sjednat pořádek nedokáže motivovat ani odradit od učení. Ale přesto informant č. 6 nesouhlasí s informantkou č. 1, která říká, že přísná učitelka Kováčová je nejlepší. Říká, že tento názor mají pouze žáci, které si oblíbila, vyzdvihuje je a přilepšuje jim. Informant č. 5 je z přísné paní učitelky také ve stresu: „*Pani učitelka, když píšeme test, tak prostě na nás strašně nalejhá a vy pak prostě nevíte jak...říká třeba už jen jedna minuta a vy pak dostanete stres a nevíte, co dál.*“ Informant č. 9 se na přístup této učitelky dívá jinak. Nutno dodat, že on je jedním z nejlepších ve třídě. „*Ona je prostě přísná, ale dá se to pochopit. Ona se snaží to do nás vnutit, abychom to uměli. Ona nám chce pomoci, abychom se dostali na střední a na vysokou školu. Ale to už je prostě jenom na těch dětech, jak se budou chtít učit, že jo.*“ Informant č. 3 je též premiant z matematiky a říká: „*Spousta lidí jí nesnáší na týhle škole, ale pro mě je to jediná dobrá učitelka na týhle škole.*“ Svůj názor vysvětluje následovně: „*Řeší to mnohem důraznějš, což je taky účinnější...A pomáhá to víc, než když učí náká jiná učitelka, která o tu hodinu nic neřekne, jenom se na vás mračí, pak zazvoní a pani učitelka de brečet do ředitelny, že prostě si tam povídáte, že jo. A pak z toho je deset poznámek a stejně to pokračuje dál, protože prostě...*“ Autorita je tedy podle všech informantů důležitá. V tom, zda má být učitel přísný se však neshodují. Autorita založená na přísnosti není optimální pro všechny žáky. Je tedy důležité, aby si učitel dokázal sjednat pořádek, ale zároveň by to s přísností neměl přehánět, protože kvůli ní mnoho žáků od učení odradí.

Zájem učitele o žáky

Pro informanty je důležité, aby učitelé projevovali zájem o jejich osobu. Jsou rádi, když si s nimi učitelé občas povídají, zajímají se o to, co jim jde a s čím potřebují pomoci. Se zájmem o jednotlivé žáky souvisí individuální přístup učitele (Informant č. 2: „*...já bych řek, že ty učitelé už nás berou jinak, protože už k nám mají city. Že vědí, že tady a tady ten budou dělat něco jinýho než tamten a tamten.*“). Dodává, že „*když ten učitel vidí, že se snažim, že*

nevykřikuju, že nedělám ve třídě bordel, tak mi určitě rád pomůže.“ Informant č. 2 oceňuje, když má učitel zájem o jeho mimoškolní život („Ale vlastně taky dobrý, že ten učitel za mnou přijde nebo já za nim, jestli nechci s něčím pomoci, pro ty věci. Třeba jenom ve chvílce popovídáme, jak se má moje rodina, jak se má jeho rodina, a to je tak všechno. Ale většinou jsou ty učitelé hodný. Vlastně jak já k nim, tak oni ke mně.“) Informantka č. 8 oceňuje, když si učitelé se žáky povídají o vyučování („...když třeba máme přestávku a skončíme o 5 minut dřív, tak si s náma povídají a jsou srandovní, je s nima sranda.“). Dobrý vztah s učiteli může ovlivnit oblibu určitého předmětu. Individuální přístup učitele má potenciál pro ovlivnění žáků a rozvoj jejich motivace k učení.

Trpělivost a vstřícnost učitele

Trpělivost a vstřícnost učitele ve výuce je důležitá pro většinu informantů. Informanti občas potřebují něco vysvětlit víckrát, a oceňují, když jim za to učitel nevynadá, ale naopak jim pomůže a dá jim čas navíc, aby si všechno stihli opsat z tabule. Informant č. 6 popisuje paní učitelku, kterou měl několikrát na suplování: „ona byla hrozně hodná, přívětivá prostě, uměla to vysvětlit všechno, jako byla s ní i sranda celkem. Hlavně to umí vysvětlit a dá čas na to si to vopsat. Prostě podle mě dobrá učitelka. Není jako ostatní učitelky, že to pak smaže a vy si vopíšete půlku věty.“ Jako ideální učitelku by si představoval takovou, která by byla hodná a nenadávala („Takže asi hodná učitelka, která to umí vysvětlit, nenadává. No, aby hlavně nenadávala a uměla vysvětlit něco k výkladu. A to je asi všechno, to by mi tak nák stačilo, no.“) Informant č. 7 také oceňuje trpělivost, kterou s nimi učitelé mají („To, že dokážou všechno vysvětlit. Že když něco nechápeme, tak oni se nad tím pozastaví a vysvětlí nám to tak, že to pochopíme.“). Informantka č. 8 si cení na učitelích právě jejich vstřícnosti, když něčemu hned nerozumí: „Třeba, že jsou takový v klidu, že na nás nekřičí, a když nám to nejde, tak nám to vysvětlí a neřikají, že jsme měli poslouchat o hodiny nebo tak.“

Učitel, který naučí

Informanti popisují, že mají rádi učitele, kteří umí naučit. Tedy učitele, od kterých pochopí učivo. Pochopení učiva dokáže žáky motivovat. Informantka č. 8 říká, že jí dokáže motivovat učitel, který umí učivo vysvětlit tak, že tomu hned rozumí („No, a když to umí dobře vysvětlit. Že tomu hned rozumím.“). Nemusí se pak učit doma, protože látku chápe a pamatuje si ji. Žáky baví předměty, kterým rozumí. Informant č. 7 chválí paní učitelku, která je u většiny informantů také oblíbená: „Tak paní učitelka Válková je taková pohodová

učitelka a jako vona to naučit umí. I když ty zápisky jsou příšerný, tak vona to naučit umí a baví mě to.“ Informant č. 3 zdůrazňuje, že pochopení učiva nezáleží jen na učivu samotném, ale na učiteli a na tom, jak učivo vysvětlí (*„... a prostě jak i na tom učivu, tak záleží i na tom učiteli.“*) Jak říká dál, pomohlo by, kdyby učitelé vysvětlovali učivo smysluplně. Když ho budou diktovat do sešitů, žáci si to zapíší, ale nepochopí to. Naučí se to z paměti na test a druhý den to neví. Podle informanta č. 3 by měla být taková, aby žáci dávali pozor a procvičovali v hodinách učivo (*„No...třeba u té matiky, tam paní učitelka vysvětlí látku a řekne dvě slova a pak se de počítat, zkouší si ty žáky, že jo. A spousta lidí si to takle naučí víc, protože musí dávat pozor na tu tabuli. Na té češtině prostě furt jenom usínám.“*).

Vtipný učitel

Pro informanty je důležitou vlastností učitele, aby byl vtipný a byla s ním ve vyučování sranda (Informantka č. 1: *„Mám ráda, že je vtipná, je s ní sranda.“*). Informantka č. 1 mluví i o další paní učitelce, kterou má ráda, protože v jejím předmětu je sranda: *„Prostě paní učitelka si umí dělat srandu ze všeho.“* Také informantka č. 10 říká, že mezi její oblíbené učitele patří dva, se kterými je sranda. Má ráda, když si dělají srandu i z ní a z ostatních žáků. Informant č. 2 oceňuje, když si učitelka bere vše s klidem a umí si *„udělat srandu“*. Informant č. 5 má rád vtipné učitele a také mu nevádí, když si z něho dělají srandu. Vypráví, co mu nedávno řekla paní učitelka: *„No...třeba jako s paní učitelkou Válkovou, ta nám vždycky řekne něco srandovního. Třeba minule řekla: nesměj se jak opice.“* Vtipní učitelé jsou oblíbení. Právě díky humoru může učitel získat oblibu žáků a humorným přístupem je nadchnout k učení předmětu.

8.2.3 Vyučování, které ovlivňuje motivaci k učení

Pro informanty je důležité, aby je učitel zaujmul. Zaujmout může různými způsoby. Většina říká, že je zaujme tím, že je vtipný, že je jeho výuka baví a že umí naučit. Předpokladem pro zaujetí žáků je tedy také využívání různých aktivizujících metod a vhodný způsob vysvětlování učiva. Třetí subkategorií je vyučování, které motivuje. Tato subkategorie je sycena kódy: smysluplnost učiva, hry ve výuce, zajímavé vyučování, příklady ve výuce, demotivující učení z paměti, nudné psaní do sešitu, nudné dlouhé výklady, informace a příprava na testy, způsoby hodnocení. Zde informanti popisují způsoby výuky, které se jim líbí, dokáží je zaujmout, a dokonce podnítí zájem o předmět. Také zde popisují činnosti ve výuce, které je nebaví a odrazují od učení.

Smysluplnost učiva

Pro žáky je důležité, aby pro ně mělo učení smysl. Smysluplnost učiva může učitel zajistit vhodným výběrem učiva, vysvětlením, proč je třeba učivo umět a také propojením učiva s životem žáků. Musí zajistit, aby pro žáky bylo lákavé získávat nové dovednosti a znalosti. Informant č. 3 si o většině předmětů myslí, že jsou zbytečné a zdůvodňuje to následovně: *„Tak jako je spousta věcí, který se z toho přírodopisu hodí, ale jak říkám...to je prostě vlastivěda, přírodopis – to se prostě učí do 6 třídy ty podstatný věci, pak se učí zbytečný věci. Kolik buněk má mozek, jaký buňky, co dělají buňky...to je prostě k ničemu.“* Smysl pro něho má matematika, která zkouší lidskou logiku. Také uznává anglický jazyk, protože ten se v životě využije. Informant č. 2 říká, že se těší na střední školu nebo učiliště, kde se bude učit, jen to, co pro něho má smysl. Tam se nebude muset zdržovat s předměty, které ho nezajímají.

Hry ve výuce

Hraní her uvádí mnoho informantů jako činnost ve výuce, která je dokáže nadchnout a baví je. Oblíbení jsou učitelé, kteří využívají různé hry ve vyučování. *„Hrajem tam hry v angličtině, třeba děláme v pracáku, to mě taky baví docela.“* (Informantka č. 1). Na otázku, zda by ocenila, kdyby takových hravých učitelů bylo více odpověděla: *„Tak by to bylo skvělý! Mně se líbí, že...jako nehrajeme pořád hry, ale občas si zahrajeme nějakou tu anglickou hru a je to takový dobrý.“* Informant č. 2 nadšeně mluví o hře, kterou hrají v hodinách anglického jazyka: *„Ted' máme taky super angličtinářku vlastně. Že nám napíše slovíčka na tabuli, všechny nepravidelný slovesa, všechny slovíčka od jedničky a 1 až do 7 – od My home až prostě všechno. No a napiš to na tabuli, vyndá plácačky a řekne v češtině a my ho musíme najít v angličtině a musíme do toho plácnout a pak se hraje na body. A ten kdo bude mít třeba 20 bodů, tak ten bude mít jedničku malou. Tak je to takový zpestření, no. To je supr.“* Informant č. 7 vypráví o učitelích, se kterými ho vyučování baví: *„No jsou pohodový a dokážou tu hodinu tak zpříjemnit a učeň nás formou hry. Třeba pani učitelka Hrubá, to je naše učitelka angličtiny, a ještě výchovná poradkyně a ona vlastně občas o hodinu řekne, že si zahrajem slovíčka a jak sedíme v lavicích, tak ve dvojicích nám řekne slovíčko česky a kdo ho dřív přeloží, tak vlastně vyhrál a postupuje do dalšího kola. A ten, kdo vlastně poslední zůstane stát, tak ten dostane jedničku do žákovský.“* Hry a soutěže jsou tedy důležitým faktorem, který dokáže motivovat. Také je zde důležitá odměna v podobě vítězství, pochvaly nebo dobré známky.

Zajímavé vyučování

Udělat vyučovací hodinu zajímavou je pro učitele náročnější, a to nejen časově. Pro motivaci žáků je to však velmi důležité. Informantka č. 10 říká, že učitelé by mohli její motivaci zvýšit takto: „*No, aby udělali tu hodinu zajímavější, abysme to pochopili a měli víc rozvinutější zápisy a tak.*“ Pomohlo by to tomu, že by předmět měla radši, že by se ho více učila a taky by si toho z vyučování více zapamatovala. Jak říká informant č. 2 na věku učitele nezáleží: „*Jo. I náš češtinář, kterému je 75, tak pořád dokáže nějak zaujmout. I když je to dědeček.*“ A to svým vyjadřováním a temperamentem. (Informant č. 2: „*Když nám starejm, teda ne starejm, nám pubertákum čte pohádku, která prostě třeba...(přemýšlí) co sme tam četli...Dášenko. Tak se tam prostě všechno uspalo, jo. Že jsme si tam prostě lehli na lavici a nespali jsme, ale poslouchali. Že ten učitel má prostě pronikavej hlas, dobrej hlas a že to rádi posloucháme ten hlas hlavně. A hlavně když čte tu knížku, on jí nečte doslova, on si to poupraví, tu četbu.*“). Dále oceňuje, že: „*Každá hodina je od něj temperamentní. Že to není prostě hodina jako ostatní – teď jedeme tohle, teď tohle. Že to není načasovaný. Třeba jsme dneska měli sloh a on nám chvilku čet, pak jsme něco dělali, doplňovali jsme slova, věty, dělali jsme i ty...jak je to slovíčko a v tom jsou přeházený písmenka. To je dost zábavný. Že si to v tý hlavě srovnám podle sebe.*“

Informant č. 3 by si přál, kdyby učitelé měli hodiny, které by byly pestré, ale nevkládá ve své přání příliš velké naděje („*To se jako asi fakt nestane, ale bylo by to úplně něco jinýho, kdybychom třeba víc pracovali s pracovním sešitem, kdyby tam bylo víc her, kdyby dávala pani učitelka víc soutěží na jedničky, kdyby dávala různý jazykolamy, jazykový úkoly. Kdybychom někdy dostali náký osmisměrky. Teďka se třeba učíme vid dokonavý a nedokonavý, a kdyby třeba dala nákej papír, kde by byla zkouška na vid dokonavý a nedokonavý jenom na jedničky a dvojky a 5 prvních lidí, který by to mělo, tak by dostalo jedničku nebo dvojku. Tak to si myslím, že by bavilo mnohem víc lidí a pak by ta učitelka měla mnohem větší oblibu a ty žáci by jí pak mnohem víc poslouchali a vnímali. Než když celý hodiny furt jenom sedíme a posloucháme pani učitelka, jak nám furt něco říká.*“). Informantka č. 8 říká, že když jí učivo zaujme a baví, nemusí se potom doma učit („*Když třeba ve škole bereme nákou látku a ten učitel to pojme tak jako vtipně a prostě, že mě to v tý hodině baví, tak se doma nemusím učit a vim to rovnou z tý hodiny.*“).

Ve vyučování žáky aktivizuje, když se učitel ptá a vyvolává během vyučovací hodiny. Informant č. 3 říká, že by byl rád, kdyby se učitelé více ptali žáků. Informant č. 6 uvádí, že by ho zaujalo, kdyby ve výuce častěji probíhaly skupinové práce. Informant č. 7 uvádí, že není

příliš učitelů, kteří by vyučování obohacovali. („*Hodně né, ale napadaj mi asi tak tři učitelé, co právě tu hodinu nějak obohatěj. Ne jenom nudné učení a koukání na tabuli.*“). Poselství, které by chtěl učitelům vzkázat informant č. 5 zní takto: „*No asi jako, že by neměli bejt až tak přísný, měli by to vysvětlovat nějakou zábavnější formou, než že to napíšou na tabuli a opište si to, jo.*“

Příklady ve výuce

Příklady ve výuce, pokusy, ukázky, filmy, využití interaktivní tabule a propojení učiva s reálným životem skrývají velký potenciál pro motivování žáků. Nejen, že pro žáky bude výuka zábavnější, ale také si učivo snáze zapamatují a pochopí ho, protože místo učení z paměti uvidí, jak věci fungují, jak vypadají apod. (Informant č. 7: „*Jo, to mi přijde dobrý. Třeba práce s interaktivní tabulí. Tady se to teda tolik moc neděje...ale na tý škole naproti. Když jsem byl v pátý třídě, tak jsme měli vlastivědu formou, jak se tomu říká...A-Z kvíz, že vzala dvě děti k tabuli a dávala jim otázky a oni tam získali ty políčka. Takovej A-Z kvíz.*“).

V každém předmětu lze vymyslet způsob, jak učivo propojit se životem žáků a lze nalézt příklady, které zaujmou. Informant č. 7 popisuje několik možností: „*...hodně nám pouštěj, třeba na přírodopis a zeměpis nám pouštějí filmy. A nebo při chemii nám tam učitelka ukazovala...tam vzala láhev, něčím to pomazala a ono to vyletělo nahoru. Nebo ještě smíchala jar a hypermangou, myslím, že se tomu tak říká a vypadalo to jako obrovská zubní pasta. To bylo zajímavý.*“ Informant č. 4 říká o paní učitelce na anglický jazyk: „*Ona nám vždycky vypráví příběhy, když byla v Anglii. To je jako zajímavý. Co tam dělali a tak...*“ I vyprávění zážitků a zkušeností se dá považovat za příklad, který si žáci zapamatují a zaujme jejich pozornost. Na otázku, zda je lepší, když je učitel přísný a nutí k učení nebo když dokáže zaujmout, odpověděl informant č. 7 takto: „*Asi ten...asi to druhý. Že mě to zaujme a zapamatuju si to z toho. Třeba minulej rok jsme probírali Přemyslovce a jeli jsme na hrad, kde byla náhák akce Karel IV. – prostě interaktivní výstava.*“

Demotivující učení z paměti

Objevuje se zde nespokojenost informantů s učením z paměti. Informant č. 3 si stěžuje, že nemá smysl se učit z paměti, protože to za týden žáci zapomenou. Učit se pouze pro známky je pro něho nepřijatelné. „*Ne, vůbec. To je fakt jenom, že tam paní učitelka stojí a povídá a vy si musíte zapisovat každý slůvko, co vona řekne a pak se to doma naučit. A ve skutečnosti nic z toho neumíte. Umíte jenom to, co se našprtáte z toho sešitu, což pak za tejden*

zase zapomenete. A hlavně, že máte jedničku z testu, že jo.“ Informant č. 6 naopak říká, že mu vyhovuje, když přesně ví, co se má naučit a naučí se to z paměti a následně dostane dobrou známku. Je to pro něho jednodušší. Každému vyhovuje jiný způsob výuky. Někdo potřebuje porozumět učivu, někomu vyhovuje učení z paměti. Z hlediska motivace i vzdělávání je výhodnější způsob první.

Nudné psaní do sešitu

Všechny informanty velmi odrazuje psaní do sešitu. Podle nich je to nudná činnost. Z výpovědí to vypadá, že jakákoliv jiná činnost ve vyučování je lepší než psaní do sešitu. Také se zdá, že většina jejich činností ve školních lavicích je právě psaní do sešitu. Informantka č. 1 oceňuje výuku, při které si celou dobu nemusí psát do sešitů (*„Třeba pořád nepíšeme do sešitu. Píšem si zápis o různých věcech, ale celou hodinu prostě nepíšem do sešitu.“*). Vyučovací hodiny omezené na pouhé psaní do sešitů kritizuje také Informant č. 6: *„Že prostě naše učitelka na češtinu, ta to tam prostě jenom takhle napíše na tabuli a řekne opište si to a pak k tomu řekne dvě slova. To zrovna není moc ideální.“*

Nudné dlouhé výklady

Nudné výklady také nepatří mezi motivující činnosti ve výuce. Z této výpovědi je vidět, jak moc žáky nebaví dlouhé výklady učitelů: *„Oni si tam jedou nějaký výklad, tak si to třeba zapisuju, ale většinou jako ne. Spíš ne.“* (Informant č. 6). Také informant č. 3 říká, že ho dlouhé výklady nebaví: *„No tak naše třídní učitelka, tam vždycky usínám nudou, když máme pani učitelku na češtinu...naší třídní. A vlastně ona tam celou dobu něco říká a všichni tam prostě usínají k smrti nudou. Protože tam pani učitelka prostě furt něco vysvětluje a na nic se neptá. Je to nudný, to, jak pani učitelka učí. A pak se zeptá jenom jo? A jdeme dál na další látku. A to je prostě úplně strašně...“* Informantka č. 1 oceňuje, když se pořád nemusí psát do sešitu. *„No že tam jenom nesedí a neříká nám výklad nebo že si furt nepíšem do sešitu, ale prostě s ní hrajeme různé hry...prostě děláme v té výuce různé věci...že to není, že bysme furt psali do sešitu.“* Dlouhé psaní do sešitu žáky uspává a nudí. Dochází k frustraci potřeb (např. potřeba aktivity). Dlouhé zápisy informantům často ani nedávají smysl. Psaní do sešitu je tedy třeba kombinovat s jinými a aktivnějšími činnostmi. Jak říká informant č. 3: *„Do školy se chodí, aby se lidi něco naučili.“* Když už žáci ve škole musí trávit tolik času, tak ať se tam něco naučí.

Informace a příprava na testy

Důležitým faktorem motivace k učení je podle informantů dobrá příprava na testy ve vyučování a informovanost o učivu, které se objeví v testech. „*Učitelka párkrát za hodinu zmíní, že třeba tadyta kost se menuje česka...zmíní to dvakrát za hodinu a pak za dva tejdny z toho píšem a je to v testu. I když vo tom dva tejdny nemluvila a když všichni souhlasí s tím, že to pani učitelka neříkala, tak ona odpoví, že to před dvouma týdnama říkala a že jsme si to měli zapsat do sešitu a doučit.*“ Informant č. 3 by tedy byl rád, kdyby se učitelka více věnovala učivu, které bude v testu. Informant č. 6 říká: „*Nebo třeba i učitelky nám řeknu, že budeme psát z nákejch dvou stránek, tak se je naučíme, abysme neměli zbytečně špatný známky.*“ Bylo by pro něho nejlepší, kdyby učitelka vždy upozornila, na které stránky v sešitě se mají zaměřit. Poté by vybrala určitá cvičení z těchto stran a dala je do testu. Je tedy motivující, když žáci přesně ví, co se mají učit. Učitelé by měli zadávat jasné požadavky k testům. Informant č. 3 také říká, že někteří učitelé schválně dávají do testu informace, které ve vyučování neříkali („*To taky, ale to hlavně záleží na tom, jaký informace dává o testech. Jsou tady na tý škole i třeba učitelky, který dávají do testu schválně úplně jiné ty otázky, než jsou v sešitě. Což mě taky docela štve...*“). Informantka č. 10 si stěžuje na paní učitelku, která dává testy, na které se nelze připravit: „*No, tak dějepis třeba, ten mě nebaví. To máme blbou učitelku, kterou to nebaví a neumí to vysvětlit a pak nám dává třeba písemky z toho, co sme se neučili a co není v sešitě ani v učebnici.*“ Informanti tedy nikdy neví, co je v testu čeká. Jen těžko mohou dosáhnout úspěchu, když jim to učitel neumožní. Informant č. 5 říká, že by byl rád, kdyby učitel ohlašoval testy včas („*Že třeba řekne, co kdy budem psát, abych se na to moh naučit, abych na to získal víc času, protože mi to jde pomalu, to učení.*“). Jiný pohled na tuto problematiku má informant č. 7, který naopak říká, že když učitelka dává testy neohlášeně a bez přípravy, tak ho to nutí učit se průběžně. Ovlivňuje to tedy jeho motivaci k učení („*Spíš mě to ovlivňuje právě naopak. Už jsme dlouho nic nepsali. Ona může dát písemku, tak já se na to dneska podívám, na tu látku.*“).

Způsob hodnocení

Informant č. 4 přemýšlel, co ho motivuje. Nakonec došel k závěru, že známky („*No jako čím bych se tak motivoval. Nevim no. Asi co bych pak dostal za známku.*“). Velký vliv na motivaci k učení má právě hodnocení žáků. Způsob, jakým učitelé hodnotí dokáže nadchnout i odradit. V rámci způsobu hodnocení se tedy objevuje souvislost s nespravedlností učitele.

Když Informantka č. 8 popisuje nespravedlivý přístup učitelky anglického jazyka, je naštvaná a říká, že paní učitelku nemá ráda.

Pokud učitel hodnotí spravedlivě, chválí, podporuje a žáci se naučí, je to kombinace, která dokáže velmi pozitivně ovlivnit motivaci k učení. Zažití úspěchu je důležité pro rozvoj motivace. Informant č. 9 říká, že ho nedávno začal bavit zeměpis a dějepis. Na otázku, čím to bylo způsobené, odpověděl: „*Že jsem se začal učit. (smích)*“ Dále pak dodává: „*No já jsem měl z obojího trojku, a pak jsem to vytáhl na dvojku.*“ Začalo ho to bavit a teď říká, že tyto dva předměty má hodně rád. Je tedy důležité, aby učitel dokázal ocenit zlepšení žáka, a to i toho, který měl dříve špatné známky. Informantka č. 10 naopak nezažívá úspěch v matematice. Popisuje, co jí vadí: „*Baví mě to. Chápu všechno, ale když pak mam ale trojky z toho, že prostě to blbě spočítám. Chápu princip, ale blbě to spočítám. Tak to mě štve.*“

Informant č. 3 má na známky a hodnocení názor takový, že záleží na učiteli, jakou známku žák dostane. Jeho známky příliš neovlivňují, protože si myslí, že o ničem nevypovídají. Že se člověk naučí na test a dostane jedničku ještě neznamena, že učivu rozumí. („*Prostě to, jaký známky mají žáci, tak to je vizitka toho učitele. Já jsem třeba minulej rok, v sedmé třídě měl na dějepis úplně jiného učitele. A měl jsem jedničku z dějepisu. Ted' mam taky úplně jiného učitele a mam špatnou známku prostě z dějepisu. Takže prostě záleží na učitelích. Je to prostě vizitka učitele, ty známky žáků.*“)

Známky také souvisí s tím, jaké reakce budou následovat doma. Jak již bylo uvedeno, žáci, kteří mají slíbené odměny nebo je doma čeká pochvala, jsou motivováni k učení. Motivováni jsou i ti, kteří se bojí zákazů nebo trestů za špatné známky. Pocit úspěchu žáky motivuje, pocit neúspěchu odrazuje. Informant č. 5, který dostává převážně špatné známky, popisuje, jak dostal jedničku a rodiče byli šťastní. Následovaly další jedničky: „*Jo, tak minule z fyziky jsem dostal jedničku. To bylo jen tak z taháku, no. Ale pak už jsem neměl šanci na ten tahák, tak jsem se to zkusil naučit, no. A povedlo se, jednička další. No, pak už byly dvojky, trojky.*“ Sice se prospěch zase zhoršil, ale alespoň poznal, jaké je být úspěšný. Pochopitelně se mu to líbilo.

8.3 Vrstevníci jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení

Vrstevníci mají vliv na motivaci informantů. Někteří informanti říkají, že na ně mají kamarádi pozitivní vliv, že se společně učí a pomáhají si s učením. Někteří však přiznávají, že se kamarády nechají ovlivnit a místo učení jdou raději ven. V této kategorii se objevují tyto subkategorie: identifikace s vrstevníky z hlediska prospěchu, vzájemná podpora v učení.

8.3.1 Identifikace s vrstevníky z hlediska prospěchu

Vrstevníci mají potřebu být součástí party. Identifikují se se svými kamarády a mají podobné způsoby oblékání, chování a názory. Jak potvrzují informanti mají také podobný vztah k učení a podobný školní prospěch. Největší vliv na motivaci k učení mají z hlediska kategorie vrstevníků blízcí kamarádi informantů. Tato subkategorie byla sycena kódy: nechci být horší, než kamarádi, čas s kamarády místo učení, čas s kamarády jako motivace, společné zlepšení známek a podobné známky jako kamarádi.

Nechci být horší, než kamarádi

V rámci tohoto kódu lze říci, že vrstevníci dokáží ovlivnit motivaci pozitivním způsobem. Pokud by měl být informant horší než jeho kamarádi, bylo by mu to nepříjemné. Informantka č. 1 říká, že kdyby její kamarádka měla mít lepší známky než ona, tak se taky zlepší: *„Tak já to asi taky udělám, protože potom nechci bejt nejhorší.“* Také informant č. 5 říká, že by nechtěl mít horší známky než jeho kamarádi: *„Tak to by bylo špatný, kdybych já měl špatný známky a oni lepší, no.“* Chtěl by se pak také zlepšit, ale byl by naštvaný, protože mu učení moc nejde (*„Spíš naštvanej, protože učení mi přijde takový prostě slabý, no.“*).

Čas s kamarády místo učení

O negativním ovlivnění motivace k učení mluví více informantů. Často jsou informanti ochotni obětovat čas na učení, aby mohli jít ven s kamarády. Nebo přiznávají, že si o hodiny povídají s kamarády a nesoustředí se na výuku. Potom učivu nerozumí a musí se učit doma. To je však nebaví, takže se učení stává velmi obtěžujícím. Jak říká informant č. 5: *„No jak kdy. Když si třeba povídám s holkama nebo s kámošema, tak prostě se moc nesoustředím.“* Popisuje také, jak se zlepšil a dostával jedničky, jenže potom se to s prospěchem zase zhoršilo a pak už to šlo zase hůř vylepšit. Na otázku, jak je to možné, odpověděl: *„Jsem se už pak neučil a věnoval se spíš kámošům.“* Jeho vztah s učitelem je velmi špatný. Sám však přiznává, že se chce před spolužačkami předvést a je na učitele drzí. Informantka č. 1 popisuje, jak její nejlepší kamarádka přestoupila do její třídy: *„Ona teď právě přestoupila z Ačka do Běčka, do té matematické. A ona se prve učila hodně dobře, ale teď jak sedíme spolu, tak často nedáváme pozor. Tak jak kecáme, furt na sebe koukáme a to, takže teď jsme se obě docela zhoršily. Od minulýho roku vlastně, od té doby, co jsme spolu ve třídě. A ona ještě, jak nebyla zvyklá na tu matematickou, kde trošku rychlejc jedeme, tak se teďka trochu zhoršila, no. Jako vona je chytrá, myslím, že to vytáhne ještě třeba příští*

půlrok. “ Přiznává, že se od té doby obě zhoršily. Také informant č. 6 přiznává, že jeho motivaci k učení kamarádi ovlivňují negativně: „No tak jako oni ji spíš ňák neovlivňují. Jako ňáký pozitivně, ňáký zase negativně. 60 % spíš negativně, že mě vytáhnou vod učení, ať jdu ven a takový a já většinou řeknu, že jo. Ale tak jako zase když třeba já chci jít ven a voni se učeť na ňákou písemku třeba z ájiny, tak zase voni nejdou, takže jako pohoda, takže já mam čas se učit na nějakou písemku z matiky, kterou třeba píšem až další tejden. “

Čas s kamarády jako motivace

Čas s kamarády se u některých informantů objevuje jako pozitivní motivační faktor. Informant č. 5 říká, že ho kamarádi nemotivují k učení, ale dodává, že by nechtěl propadnout do nižšího ročníků, kde by nebyli jeho kamarádi. Proto se snaží vše zvládnout alespoň na čtyřku (*„No to spíš, abych...když bych nechtěl propadnout, abych byl s nima v dalším ročníku.“*). Informant č. 7, který má s rodiči zaveden motivační systém s finančními odměnami a tresty má čas s kamarády jako motivaci. Pokud chce trávit volný čas s kamarády, musí se dobře učit, aby si na společné aktivity vydělal peníze (*„No hlavně tak, že voni mě někam pozvou, že někam jdu na ten aersoft nebo do toho kina. A abych tam s nima moh jet, tak se musím učit.“*).

Společné zlepšení známek

Informanti uvádí, že pokud by se zlepšil v prospěchu jejich kamarád, také by chtěli být lepší. Pokud by se s kamarádem domluvili, dokázali by se společně zlepšit a bylo by to pro ně snazší, než kdyby se k tomu rozhodli sami. Informantka č. 1 říká, že se s kamarádkou často baví o tom, že by se společně měly zlepšit, ale zatím se k tomu nerozhodli (*„To říkáme docela často, že bysme to chtěly vytáhnout, ale asi nikdy to ňák jako to...“*). Kdyby se rozhodla kamarádka, informantka by se také začala učit. Informantce č. 8 se dokonce podařilo zlepšit si známky díky společné dohodě s kamarádkou: *„Mě třeba kamarádka, tak ona jí taky moc nejde matika. A já nejsem taková, že bych ve všem musela bejt nejlepší nebo tak. Ale ona, že měla ted'ko špatnou známku z matiky a on, že se dokope k tomu, že bude mít tu dobrou známku. Tak to bylo takový to, že se dokopem obě spolu, abychom měly ty dobrý známky.“*

Podobné známky jako kamarádi

Většina informantů říká, že vrstevníci, se kterými se kamarádí, mají podobné známky jako oni sami. Ovlivnění motivace k učení je ze strany vrstevníků velké. Informantka č. 10

říká, že její kamarádi mají dobré známky. I ona prospívá ve škole dobře. Na otázku, jestli by jí ovlivnilo, kdyby se začala kamarádit s vrstevníky, kteří by měli špatné známky, bez váhání odpověděla, že by se asi také zhoršila. Informant č. 2 popisuje, že mu rodiče dopřávají mnoho času s kamarády, a to je pro něho pozitivní. Jeho blízcí kamarádi mají také velmi dobrý prospěch, a tak si mají o čem povídat a společně se mohou učit. Informant č. 2 má velmi dobrý prospěch a chtěl by být kuchařem. Jenže je podle něho škoda, aby šel s jeho dobrými známkami na učiliště. A hlavně se bojí, aby na střední škole nepotkal nějaké vrstevníky, kteří by ho „stáhli dolů“ („*Takže já taky můžu třeba jít na nějakou školu, tam se ujmu nějakých lidí a ty mě prostě ovlivněj tak, že ze mě můžou udělat něco úplně jinýho. A toho se nejvíc bojím, že ze mě bude něco jinýho, než jsem já.*“). Je těžké kamarádit se s vrstevníky, kteří mají podprůměrné známky a učení je vůbec nebaví, a přesto zůstat premiantem. Informant č. 5 říká, že jeho kamarádi jsou občas o trochu lepší než on, ale spíše mají podobné známky („*No tak něk stejně jako já. Občas jsou lepší, no, ale stejně no...*“).

8.3.2 Vzájemná podpora

Ukázalo se, že pro žáky jsou vrstevníci důležití také jako podpora v učení. Informanti sdílejí informace o testech a o učitelích, ale také se společně učí nebo společně vybírají střední školu. Tato subkategorie byla sycena kódy: společná volba střední školy, sdílení informací o učení, vrstevnická pomoc v učení a škola je místo setkávání s kamarády.

Společná volba střední školy

V osmě třídě základní školy se žáci rozhodují, jaká střední škola by pro ně byla ideální. Nejen, že jim s výběrem a plánováním pomáhají rodiče, ale ovlivňují je také názory a volba kamarádů. Informantka č. 1 mluví při výběru střední školy v množném čísle: „*No, rozhodujem se, kam pudem na školu. Já teď s tou mojí kámoškou, my jsme chtěly jít na stejnou, ale něk se nemůžem domluvit, na kterou. Takže nevím, jestli to vyjde.*“ Dodává však, že se nemohou dohodnout na stejném výběru, ale možná se jim povede vybrat společnou střední školu, která je bude obě bavit. Pokud ne, bude si muset najít nové kamarádky a to, jak říká, se jí nechce („*No to se mi moc nechce. Protože vim, že s touhle bysme se potom už moc nevidaly.*“). Je ochotná částečně se přizpůsobit volbě své kamarádky.

Také informant č. 2 říká, že se o střední škole domlouvají s kamarády: „*Rozhodujem se v tý čtveřici, ale každej má zase jiný představy. To je takový, že mě se třeba nechce vůbec jít na gympl a do Prahy.*“ Není však snadné vybrat takovou školu, aby byli všichni spokojení. Informant č. 7 je domluvený s nejlepším kamarádem, že půjdou na stejnou školu. Pokud jim

to však nevyjde, bude si muset najít nové kamarády („*No s jedním kamarádem jsme domluveni, že zkusíme oba dva jednu a tu samou školu.*“). Informant č. 6 vysvětluje, proč je rád, že s ním na střední školu jde asi osm kamarádů: „*No to sem rád. Jako moje kamarádka ta šla na střední, že tam neměla vůbec žádný kamarády a vona tam šla sama. Vona je taková, no že si musela hledat nový kamarády, takže ji trvalo hrozně dlouho, než se začlenila do kolektivu a takový, no. Takže většinou, že tam jako choděj ze škol po čtyrech, po pěti, aby se mohli rovnou s někým bavit.*“ Podobný názor má také informant č. 3: „*Je to lepší, když jdete někam s někým, koho znáte, než když se někam de, kde nikdo nikoho nezná. Se pak člověk cejtí úplně ukřivděně, když sedí v té třídě, kde nikoho nezná a je to prostě úplně něco jinýho. Když nevíte, co dělat, jestli si šáhnout pro telefon a hrát hru nebo jestli máte koukat z okna. Prostě vůbec nevíte, co dělat, aby se vám ostatní třeba neposmívali, že jste divnej a prostě takový. Kdežto, když tam je ten kamarád, tak si prostě povídáte s tím kamarádem a je to v pohodě.*“ Dodává však že kdyby s ním na střední školu nikdo z jeho kamarádů nešel, tak že by to nějak přežil. Obavy z nového kolektivu mají všichni informanti. Nešli by kvůli kamarádovi na školu, která by je nebavila. Většina však říká, že by byla radši, kdyby s nimi šel nějaký kamarád. Pouze informantka č. 8 říká, že se o volbě střední školy rozhoduje sama a že alespoň pozná nové kamarády.

Sdílení informací o učení

Vliv na motivaci k učení má také sdílení informací mezi vrstevníky. Ať už jsou to informace o učitelích nebo o testech dokáží jejich motivaci k učení ovlivnit. Informant č. 6 říká, že 40 % vrstevníků ho ovlivňuje v motivaci k učení pozitivně: „*No to je jako tak, že já pro ně du, ať jdou ven, tak jsme chvíli venku a já: Nebudem z něčeho psát? a oni: Já myslím, že budem psát z těch vět. A takový...že mi řeknou, co se mam naučit. A většinou využíváme to, že jedna skupina je v ájině napřed, takže a voni dávaj do všech testů stejný věci, tak si většinou řeknem, co tam bylo a ty věty se naučíme nazpaměť jako básničku.*“ Informantka č. 8 říká, že ji občas spolužáci ovlivní nějakou informací a ona se potom neučí: „*No, já třeba, když někdo přijde a my máme druhý den psát a on řekne, že ten učitel chybí a to...A teď já jsem se ptala: Budete se to učit nebo ne? A oni hned, že ne. Tak jako já se na to doma kouknu, ale že bych tomu dávala ten čas, že se to fakt naučím, to ne. Takže jako někdy takhle. Že když oni ne, tak já taky ne.*“

Vrstevnícká pomoc v učení

Pomoc s učením je pro vrstevníky velkým motivačním faktorem. Pokud jim učivo vysvětlují vrstevníci, kteří mu rozumí, usnadňuje jim to pochopení učiva. Informanti jsou rádi, když si vzájemně mohou s učením pomáhat. Informant č. 2 říká: *„Zase je dobrý, že jsme docela chytrý, zase neříkám nějak ultra chytrý, tak jakože si dokážem pomoci. Že jednomu nejde tohle, tak na to sednem, dáme Skype, jo. Proberem to, a když mi to prostě nepude, tak to budem probírat třeba dvě hodiny. Pak si stejně zase pomůžem. To je prostě supr, mít takovýdle kamarády, který ti pomůžou. I s úkolem vlastně. Se všim. I když nechodíme do stejný třídy vlastně.“* Informantka č. 10 říká, že jí bratr a rodiče vysvětlují učivo, které nechápe, dodává však: *„Ale stejně to pochopím nejvíc od kámošky.“* Informantce č. 10 pomáhá s učením její o rok starší kamarádka. Pomáhá jí také s přípravou na přijímací zkoušky na gymnázium. *(„Že třeba už jsou na tom gymplu, že to tam chválej, že se jim tam dobře učí, že mi pomáhají k tomu, abych měla taky dobré známky. A že mi všechno vysvětlejí.“)*

Škola je místo setkávání s kamarády

Vztah informantů ke škole je na rozdíl od vztahu k učení dobrý. Škola je pro ně místem, kde potkávají kamarády a tráví spoustu společných chvil. Kdyby byli pořád doma, nudili by se. Učení je však nebaví. Informant č. 3 přichází s teorií: *„Si myslím, že kdyby přestávky vyměnili za hodiny, tak by víc lidí bylo mnohem víc spokojených.“* Dodává, že: *„Spousta lidí v tý osmý, devátý třídě chodí do školy jen za kamarádama nebo aby si někdo našel holku nebo kluka. Třeba když učitelka řekne, aby si sedli do skupinový práce, tak nákej kluk si sedne do skupiny, kde je holka, která se mu líbí. A je úplně jedno, jestli z tý práce bude mít dvojku nebo jedničku, protože ví, že je to stejně k ničemu.“* Informant č. 4 to potvrzuje: *„Tak můj vztah k učení asi není moc dobrej. Doma se moc neučím. Nemám to moc rád. A dál vztah ke škole? Nevím, no. Ten je asi dobrej. Rád sem chodím. Chodím sem za kamarádama.“* Informantka č. 10 říká, že kdyby nechodila do školy, tak by se celé dny doma nudila. Informant č. 2 také chodí do školy rád kvůli kamarádům a k tomu má dobré vztahy s učiteli, a tak říká, že někdy je dobré si s nimi popovídat. Informant č. 9, který žije v dětském domově chodí do školy rád. Učení však bere jako nutnost, která ho moc nebaví *(„A jinak ke škole, jo, ke škole mam dobrej vztah. Mam tady hodně kamarádů. Bavím se s nima, povídám si s nima, blbneme spolu. Takže to je takový normální, jako kdybych byl doma prostě.“)* Škola je tedy pro žáky místem setkávání s kamarády. Díky tomu chodí rádi do školy. Bylo by však možné

využít těchto zjištění a docílit toho, aby žáky bavilo také učení. Společné činnosti ve výuce můžou být velmi motivující.

8.4 Osobnostní specifika a zaměřenost

Přestože byl výzkum zaměřen pouze na sociální faktory ovlivňující motivaci k učení, objevilo se zde několik osobnostních faktorů ovlivňujících motivaci k učení. Potvrzuje se tedy, že motivace k učení není ovlivňována pouze ze strany sociálních faktorů, ale záleží také na osobnosti jedince. Zůstává však otázkou, do jaké míry jsou osobnostní specifika a zaměřenost jedince ovlivněny právě sociálními faktory. Tato kategorie není příliš rozsáhlá, protože nebylo cílem výzkumu zjišťovat osobnostní faktory ovlivňující motivaci k učení. Zahrnuje dvě subkategorie: vztah k učení, vize budoucnosti.

8.4.1 Vztah k učení

Informanti často mluví o tom, jaký mají vztah k učení. Vztah k učení nepochybně ovlivňuje jejich motivaci k učení. Většina informantů říká, že jejich vztah k učení není dobrý. Převažují názory, že učení je nuda a nebaví je. Učí se pouze, když musí. Ale někteří také říkají, že učit se jejich oblíbené předměty je baví. V této kategorii se objevují tyto kódy: učení mě nebaví, slabá vůle k učení, učím se to, co mě zajímá a učím se jen, když je to nutné.

Učení mě nebaví

Tento kód se objevoval u informantů velmi často. Postoj k učení je osobnostním faktorem ovlivňujícím motivaci k učení. Je však otázkou, do jaké míry se na rozvoji vztahu k učení podílely právě sociální faktory. Vybudovat kladný vztah k učení je základem pro rozvoj vnitřní motivace k učení. Udělat z učení zábavu je úkolem učitelů a rodičů. Do školy informanti chodí rádi, ale učení je pro ně většinou nudné. Informantka č. 10 odpovídá, jaký je její vztah ke škole a k učení: „*Ke škole, no tak jako naučím se tam něco, ale jako nebaví mě to.*“ To je její osobní postoj. Dodává však, že občas jí něco baví, a to záleží na dalších aspektech: „*Jo, to jo. Podle toho, co je to za předmět a jakýho máme učitele.*“ Vztah k učení tedy ovlivňuje obsah předmětu a učitel, který ho vyučuje. To potvrzuje také informant č. 5, kdy říká, že se nerad učí a doplňuje to větou „*Ty učitelé tady jsou strašný.*“ Informant č. 4 má stejný názor. Do školy chodí rád, protože tam má kamarády, ale vztah k učení nemá dobrý. Doma se neučí, protože to nemá rád. Informant č. 6 si uvědomuje, že je učení důležité, ale nebaví ho se učit: „*No tak ke škole zrovna moc dobréj vztah nemám, ale to učení musí bejt, že*

jo. Tak musím mít dobrý známky, tak se snažím to nák překousat. Ale moc dobrej vztah k tomu není, prostě. Jako nechci, není to tak, že bych se rád učil. Takže spíš ten zápornej vztah.“ Informant č. 7 se na učení snaží najít pozitiva: *„No, je to nutnost a nebaví mě to, ale občas najít, zjistit něco nového, to je zábavný.“* Ta však souvisí především se zájmem o určitý předmět. Osobní vztah k učení tedy ovlivňují sociální faktory, ale také zájem o určité učivo.

Učím se to, co mě zajímá

Informanti se rádi učí předměty, které pro ně mají smysl a kterým rozumí. Na otázku, zda je učení baví, odpovídali někteří informanti podobně. Jejich odpověď zněla podobně jako odpověď informanta č. 9: *„No jak kdy a jak na co.“* Informantka č. 8 popisuje, co způsobuje, že jí učení někdy baví: *„Ta látka. Podle toho, jakou bereme látku. Třeba když mi de, tak to se ráda učím. To se na to doma dívám. Ale když mi nejde, tak to nad tím musím přemýšlet, jako proč to tak je a tak. Takže to zabírá víc času, a to je taková nuda.“* Informantka č. 8 má ráda anglický jazyk, protože jí jde a rozumí mu. Nenechá se odradit nespravedlivou paní učitelkou (*„No tu učitelku nemám ráda. Já mám ráda angličtinu.“*). Podobnou odpověď měla také informantka č. 1: *„No, jak kdy...a jak čemu. Jakože třeba když mě nějaký předmět fakt jako nebaví, tak se na něj většinou vykašlu a učím se všechno na poslední chvíli. Pak třeba když mě nějaký předmět baví, tak to se učím.“* Způsobené je to tím, že předmětu rozumí nebo, že má dobrou učitelku (*„Nevím...třeba, že tomu tak nák rozumím a že máme třeba dobrou učitelku, tak mě to baví víc...“*).

Informant č. 3 má nejraději matematiku. Nalézá v ní smysl, a to ho baví. *„Já mam z matiky jedničku a stejně se jí doma furt učím, protože mě to prostě baví.“* Informant č. 3 má říká, že pokud se něco naučí nazpaměť, nemá to smysl: *„No vlastně, když se doma učím ten přírodopis, kterej mě nebaví, tak je mi to k ničemu, protože ten přírodopis...Mě učit se přírodopis prostě nebaví a ten druhý den to zapomenete prostě, protože vás to nebaví, že jo. Kdežto ta matika, to je něco jinýho.“* Nemá rád učení nazpaměť, rád o všem přemýšlí (*„A prostě pak jakoby, když si to uvědomíte, jak to funguje, proč to tak je, tak pak prostě ten vzoreček sami vod sebe poznáte a už se to nemusí učit.“*). Pokud ho předmět nebaví, doma se ho neučí, ale podívá se na něj o přestávku ve škole. Informant č. 9 má také rád matematiku, ve které je úspěšný: *„Já jsem jeden z těch, možná, jeden z těch nejlepších. Jak jsem dřív bejvával. Ted' nevím, ted' jsem trochu klesnul, protože v tom testu byla látka, kterou jsem já zrovna nerozuměl. Ale pak sem to zase vytáh, takže snad budu jeden mezi těma nejlepšíma. To bych rád, protože mě matika vždycky bavila. Sice jsem z ní měl vždycky dvojku, ale i ta dvojka je*

pěkná, že jo. Mě se líbí vždycky dvojky i jedničky.“ Na otázku, co ho motivuje k učení odpověděl takto: *„Matematika, tu mam nejradši.“* Záleží tedy na předmětu, ale také na tom, jak je pro žáka pochopitelný a jaký má pro něho smysl (Informant č. 9: *„No právě. A to, jak je to pochopitelný. Svět je prostě matematika, všechno je matematika. Mě to baví.“*).

Vedle matematiky ho také baví dějepis a zeměpis, ve kterém se nedávno zlepšil: *„...Prostě mě to najednou začlo bavit, historie, to je moje. A z těch světových válek, to mám hodně rád. A zeměpis kvůli té přírodě, už jenom kvůli tomu.“* Informant č. 7 rád zjišťuje nové věci v jeho oblíbených předmětech: *„Poznat něco nového...třeba hlavně v zeměpise a v dějepise. Tam mě to docela baví. I si dělat ty zápisky a poznávat něco dalšího.“* Zdůvodňuje to takto: *„No prostě mě to baví. Už jako malej jsem měl rád tady ty Husity, Přemyslovce, zajímal jsem se o první a druhou světovou válku. Ten dějepis, to mě strašně bavilo a stále mě to baví. To je můj nejoblíbenější předmět.“* Informanta č. 4 některé předměty baví, ale nebaví ho hlavní předměty: *„Ale jako zajímá, ale ne ty hlavní předměty. Ty mě moc nebaví. Ani se na ně nechci učit.“* Dodává, že kromě nich je všechno docela dobré: *„Všechno kromě matiky a češtiny. Tak baví mě tělocvik, angličtina...to je všechno v pohodě.“* Informant č. 2 chválí odborná učiliště, protože se tam nezdržují předměty, které nepotřebují k životu a učí se to, co budou v životě opravdu dělat. V motivaci k učení je podle informantů velmi důležité, aby žáky učivo oslovilo a aby pro ně bylo zajímavé.

Učím se jen, když je to nutné

Informanti se učí, když je to nutné. Pokud to po nich chtějí rodiče nebo učitel zadá test, nic jiného jim nezbyvá. Informantka č. 1 říká, že se jí občas opravdu nechce učit, ale pak přijdou rodiče a donutí ji. Rodiče zasahují právě, když si informantka řekne: *„jó, tak tady mám dvojku, tak to je v pohodě.“* Když ale ví, že někde má známku nerozhodně, tak se dokáže sama od sebe naučit. Informant č. 6 říká: *„No, tak jako...(smích) Spíš jako takhle dobrovolně se moc neučím. Já se učím spíš jako, když prostě máme písemku a je to důležitá písemka, ale že bych se šel učit sám od sebe, to zase takhle není.“* Dodává, že: *„No jako většinou když píšem nějaký test, tak si k tomu vlezu a párkrát si to přečtu. A pak napíšu test na dvojku, na trojku. Takže se učím sám, že si zalezu. Ale vážně jenom na důležitý testy. Jako na slovíčka a na takový, to se dá z paměti.“* Také informant č. 3 se učí pouze, když učitelka zadá test: *„Většinou se učím, občas když jako učitelka zadá test, tak se prostě učím, ale když učitelka nezadá test, tak se jako běžně na hodinu nenaučím.“* Informant č. 4 odpovídá, že se sám od sebe učí, když ví, že bude psát test (*„Jo učím se sám od*

sebe, dokud se to nenaučím.“). I Informant č. 9 se učí, když jde o důležitou věc: *„Můj vztah k učení je ten, že se nerad učím, ale když jde o hlavní nákou věc, tak si prostě sednu a naučím se.“* Informanti většinou nemají potřebu učit se, pokud o nic důležitého nejde. Pouze, když je předmět opravdu zajímavý. Opět se v tomto kódu objevuje určitá souvislost s vlivem učitele a vlivem rodičů. Právě učitel zadá test a tím je motivuje k tomu, aby se učili. Pokud mají někteří informanti i tak slabou vůli a řeknou si, že to nějak zvládnou, zasahují rodiče.

8.4.2 Vize budoucnosti

Důležitým faktorem motivace k učení je u všech informantů právě to, že se chtějí dostat na střední školu, mít dobrou práci a spokojený život. Jsou to jejich osobní cíle a aspirace, které je směřují a motivují. Jak jsme již zmínili v rámci kategorie Rodina jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení, rodiče často vysvětlují, proč je třeba se učit a často mluví s dětmi o budoucnosti. Někdy jim také plánují, co z nich bude nebo pomáhají v rozhodování o volbě střední školy. Opět zůstává otázkou, do jaké míry právě rodiče ovlivnili jejich vizi budoucnosti. V této subkategorii se objevují tyto kódy: dostat se na střední školu, dobrá práce a spokojený život.

Dostat se na střední školu

V osmě třídě se začíná řešit volba střední školy. V souvislosti s tím si informanti začínají uvědomovat důležitost dobrých školních výsledků. Informantka č. 10 říká, že jí motivuje to, aby se dostala na gymnázium (*„To abych se dostala na gympl třeba.“*). Informantka č. 1 chce mít dobré známky proto, aby se dostala na střední školu: *„No jako chtěla bych jít na střední, chtěla bych mít dobré známky...už kvůli práci a tak.“* Informant č. 3 je rozhodnutý, na jakou střední školu chce jít a zároveň tedy víc, jakému předmětu se má nejvíce věnovat: *„Já chci jít na obor, na průmyslovku na Kladno, na stavebnictví jakoby, na projektování. A tam si myslím, že se mnohem víc využije tý matiky, tý geometrie, toho logického myšlení.“* Informant č. 7 říká, že ho motivuje, že když se bude učit, může se dostat na střední školu. Uvědomuje si důležitost učení: *„Vlastně vim, že to je potřebný, ale radši bych dělal něco jinýho, ale vim, že to je potřebný, a to učení je taky potřebný, protože, když se nebudu učit, tak budu mít špatné známky a když budu mít špatné známky, tak se nedostanu na střední školu. A ve škole, když nebudu dávat pozor, tak nebudu mít ty zápisky a nebudu se mít z čeho učit.“* Důležitým zdrojem motivace k učení je tedy to, aby informanti měli dobré známky a dostali se na střední školu.

Dobrá práce a spokojený život

Mít dobrou práci a mít se v životě dobře je dalším velkým zdrojem motivace k učení. Informantka č. 1 říká: „*No tak jako tu práci, že bych chtěla. Nejdřív na tu střední a potom možná tu vejšku. To mě asi nejvíc motivuje.*“ Informant č. 6 na otázku, co ho úplně nejvíce ovlivňuje, aby se učil, odpovídá: „*No (smích). Jako asi ta budoucnost vlastně. Jakože nechci dopadnout špatně s budoucím životem. Že chci, abychom se měli dobře. Asi nák tak.*“ Informant č. 4 říká, proč je dobré se učit: „*Kvůli práci a abych se dostal na lepší školu.*“ Informant č. 2 na otázku, co ho obecně nejvíce motivuje k učení odpověděl takto: „*Asi k učení mě nejvíc motivuje to...že ze mě potom něco bude. Ted' prostě máknu a za nákejch...no...podle toho, jak se mi bude chtít. Když se mi nebude chtít a budu se na to chtít vykašlat, tak se se na to vykašlu, ale zase radši máknu, aby ze mě do života něco bylo, že jo. Taký nemůžu někde skončit normálně. Chci bejt něco víc. Nad svoje meze, takhle bych to řek.*“ Chce žít spokojeně a uvědomuje si, že je k tomu potřeba se učit („*No jasně, jasně. Chci mít nějaký zázemí, aby sem se tam měl dobře, že jo. Abych nežil někde v náký chatrči, že jo. Tam by se špatně žilo, nájmý a tak, že jo.*“). Informant č. 5 si uvědomuje důležitost učení ve vztahu k budoucnosti („*Jako já bych chtěl bejt policista, ale to bych se musel učit, no...*“), ale přesto není motivovaný k učení a říká: „*Jó, no zase já jsem líný, no.*“ Informant č. 5 je smířený se svými neúspěchy, a proto neví, proč by se měl učit. Jak je vidět z jeho výpovědi, nemá o sobě příliš dobré mínění: „*No, to ne. Tady všichni chtěj na nákýho technika prostě...chtěj jít na obchodku, zemědělků. Na to já nemam...na to já nejsem, no.*“ U většiny informantů jsou budoucí cíle účinným motivem k učení. Někteří si to uvědomují, ale přesto se k učení neodhodlají. Rodiče jsou vzorem pro jejich budoucí životy a měli by být těmi, kteří je podpoří a pomohou jim v dosahování budoucích cílů, a to i tím, způsobem, že jim vysvětlí, že učit se je důležité. Svoji úlohu zde mají i učitelé, jak říká informant č. 9: „*Že z nás chtějí udělat velký chytrý děti, abychom to někam dotáhli. Třeba na vysokou školu a sehnali si dobrý zaměstnání a pracovali.*“

8.5 Výsledky výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek

Na závěr je třeba zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: ***Jak sociální faktory (rodič, učitel, vrstevník) ovlivňují z pohledu žáka jeho motivaci k učení?*** Na tuto otázku bylo ve výzkumném šetření nalezeno mnoho odpovědí. Pokusíme se tyto odpovědi shrnout. Námi vytipované sociální faktory významně ovlivňují motivaci žáků k učení mnoha způsoby. Ovlivňují ji pozitivně i negativně, záměrně i nezáměrně. Můžeme

říci, že pohledy žáků na sociální faktory ovlivňující jejich motivaci k učení se v mnoha bodech shodují. Liší se však podle osobnostních specifíků jedince. Způsoby, které někoho motivují, mohou některé jedince naopak odrazovat od učení. Abychom mohli způsoby konkretizovat, zodpovíme si další výzkumné otázky.

DVO č. 1: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení rodiče?

Výzkumné šetření ukazuje, že rodiče jsou pro informanty nejzásadnějším sociálním faktorem ovlivňujícím jejich motivaci k učení. Z hlediska pozitivního ovlivnění jejich motivace je důležité motivující rodinné prostředí. Pro informanty je důležitý zájem rodičů o jejich učení. Oceňují, když se s nimi rodiče učí a pomáhají jim s pochopením učiva. Vliv na jejich motivaci k učení mají také vzory v rodině. Potřebují prostředí, které bude podporující, bude mít pozitivní atmosféru a bude jim poskytovat materiální zajištění, které je v dnešní době k učení nezbytné. Ukazuje se, že jsou ovlivněni také tím, v čem jsou dobří jejich rodiče a co rodiče říkají, že po nich děti zdědily.

S rodinným prostředím souvisí také výchova v rodině. Právě prostřednictvím výchovy se rodiče snaží ovlivňovat své děti a nepochybně také jejich motivaci k učení. Každý rodič volí jiné strategie ovlivňování. Aby byly strategie funkční, měl by je volit na základě osobnostních specifíků dítěte. Pro informanty je důležitý demokratický přístup rodičů a jejich důvěra. Ukazuje se, že je důležité, aby s nimi rodiče mluvili o budoucnosti a o tom, proč je třeba se učit. Někteří říkají, že potřebují, aby je rodiče kontrolovali a nutili k učení. Zákazy je rozčilují, ale jsou účinné. Pozitivní motivací ze strany rodičů jsou odměny, ale také jejich radost z dobrých známek. Výzkum ukazuje, že informanti konzultují své plány do budoucnosti s rodiči a někteří chtějí vyhovět plánům svých rodičů. Vedle vlivu rodičů se objevuje také vliv sourozenců. Informanti vnímají, jak se učí jejich sourozenci, a to je ovlivňuje v jejich motivaci k učení. Starší sourozenci jim pomáhají s učením.

DVO č. 2: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení učitelé?

Výzkumné šetření ukazuje, že učitelé plně nevyužívají své možnosti v motivaci žáků k učení. Informanti říkají, že učitelé je příliš nemotivují k učení. Jejich motivaci k učení však ovlivňují. Výzkum ukazuje, že spíše negativně. Pro informanty bylo složité vzpomenout si na učitele, který je motivuje. Takový učitel by měl mít autoritu, neměl by však být natolik přísný, aby žáky stresoval. Musí si umět sjednat pořádek ve třídě, mít o žáky zájem, pomáhat jim s tím, čemu nerozumí a být vstřícný a trpělivý. Jako motivující informanti označují

učitele, který naučí. Od takového učitele pochopí učivo už v hodině a nemusí se učit doma. Jako významný klad učitele uvádí většina informantů smysl pro humor a to, že bere vše s klidem. Učitel, který naopak ovlivňuje motivaci negativně, je nespravedlivý, nepomáhá žákům, křičí a stresuje žáky. Jako nejvíce odrazující uvádí nudu ve výuce. Učitelé, kteří chtějí, aby žáci poslouchali dlouhé výklady, psali do sešitů a učili zpaměti, jsou neoblíbení. Informanti potřebují znát smysl učení, oceňují aktivizující metody ve výuce a zajímavé pojetí vyučování. Příkladem mohou být různé hry, skupinové práce, využívání interaktivní tabule a příkladů ve výuce nebo různé výlety za poznáním. Způsob hodnocení je též významný. Pokud budou učitelé dávat šanci na úspěch i žákům, kteří nemají příliš dobré školní výsledky, motivuje je to k učení, a nakonec selepší i jejich prospěch.

DVO č. 3: Jakým způsobem podle žáka ovlivňují jeho motivaci k učení vrstevníci?

Vrstevníci jsou sociálním faktorem, který motivaci k učení ovlivňuje většinou nezáměrně. Informanti mají tendenci identifikovat se s vrstevníky také z hlediska prospěchu. Nechtějí mít horší prospěch, než jejich kamarádi a dokáží se společně zlepšit v učení. Výzkum ukazuje, že blízcí přátelé informantů mají podobný prospěch. Negativní vliv vrstevníků se projevuje tak, že se informanti raději věnují kamarádům místo, aby se učili a dávali ve vyučování pozor. Pro informanty je velmi důležitá vzájemná podpora v učení. Sdílejí různé informace o učení a učitelích, což jim usnadňuje učení, pomáhají si s učením. Škola je místem, které navštěvují rádi kvůli kamarádům. Společně také vybírají střední školy a ve výběru jsou někteří informanti ovlivněni právě svými blízkými přáteli.

Vedle vlivu těchto sociálních faktorů se ukazuje jako významný faktor také *zaměřenost osobnosti a osobnostní specifika*. Vztah informantů k učení a zájem o určité předměty ovlivňuje jejich motivaci, podobně jako vize budoucnosti a jejich osobní cíle. Je otázkou, do jaké míry jsou tato osobnostní specifika ovlivněna právě sociálními faktory, což může být námětem pro další výzkum.

Diskuse

Motivace žáků k učení je tématem, které je zkoumáno z různých úhlů pohledu. Nejčastěji jsou výzkumy v této oblasti zaměřeny na osobnost učitele a jeho strategie motivace žáků k učení. Jak ukazuje náš výzkum, nejen učitel může ovlivňovat motivaci žáků k učení. Výzkum sociálních faktorů ovlivňujících motivaci žáků z pohledu žáků přináší nové poznatky pro zlepšení praxe právě proto, že se zabývá také úlohou rodiny a vrstevníků v motivaci k učení. Výsledky námi realizovaného výzkumu můžeme srovnat s výsledky zahraničních i českých výzkumů.

Jako důležitá publikace se jeví moderní příručka Efektivní učení ve škole, která vznikla na základě spolupráce Mezinárodní akademie vzdělávání a UNESCO. Mezinárodní autoři zde představují témata související také s možnostmi motivace žáků k učení a současného stavu poznání v této oblasti. Výzkumná zjištění z velké části potvrzují zjištění naše. Sam Redding (in Efektivní učení ve škole, 2005) uvádí pojem „domácí kurikulum“, které mohou ovlivňovat právě rodiče. Příkladem „domácího kurikula“ jsou vztahy v rodině, obvyklé činnosti nebo způsob života rodiny. Píše, že je významnějším prediktorem učení než socioekonomický status rodiny. Důležitý je vztah rodiče a dítěte, který zahrnuje emoční podporu a také bohatou slovní komunikaci. Rodiče by měli děti vést k hodnotnému využívání času a k učení jakožto součásti rodinného života. To, co děti považují za důležité vychází z požadavků rodičů. Z výzkumů také vyplývá, že je pro učení dětí dobré, když se rodiče zajímají o to, s kým se jejich děti kamarádí, vědí, co je zajímavé a jsou v kontaktu s jejich učiteli. Také z našeho výzkumu vychází emoční podpora a vztahy v rodině jako důležitý faktor motivace k učení.

Stella Vosniadou (in Efektivní učení ve škole, 2005) uvádí, že z dosavadních výzkumů v oblasti psychologie učení je ke zvýšení efektivity učení důležitá sociální participace, podpora kooperace, individuální přístup a smysluplnost učení díky transferu do života. V rámci výzkumů v oblasti motivace zdůrazňuje Monique Boekaerts (in Efektivní učení ve škole, 2005) důležitost motivačních přesvědčení žáků. Z výzkumů vyplývá, že nepříznivá motivační přesvědčení učení brzdí, tedy když očekávají neúspěch, nemají motivaci k učení. Pokud jsou jejich motivační přesvědčení příznivá, jejich učení je podporováno. Takoví žáci jsou vnitřně motivovaní a učení pro ně má hodnotu. V souladu s naším výzkumem můžeme potvrdit, že jsou méně závislí na vnějších pobídkách a odměnách.

Vlivu učitelů na motivaci k učení se věnuje mnoho výzkumů. Stále však není dle našich zjištění mnoho učitelů, kteří by dokázali motivovat žáky k učení. Z hlediska zpětné vazby se ukazuje vhodnější využití deskriptivního hodnocení, ve školách však stále převažuje

hodnotící způsob. Muragh (2014) popisuje výzkum, který se zaměřoval na hodnocení učitelů ve vyučování. Bylo zjištěno, že učitelky využívají deskriptivní i hodnotící zpětnou vazbu v ústní i psané formě. Hodnotí práci žáků ještě dříve, než úkol dokončí. To negativně ovlivňuje jejich motivaci k dokončení úkolu. Žáci preferují deskriptivní zpětnou vazbu. Ukázalo se také, že hodnotící zpětná vazba vytváří závislost žáků na hodnocení učitelů.

Dá se říci, že vše podstatné o nejvhodnějším způsobu motivace k učení dokáží sdělit sami žáci. Muragh (2014) píše, že mnoho dospělých vnímá pohled dětí jako iracionální a nezodpovědný. Ve výzkumné studii však zdůrazňuje, že když dětem dáme možnost, jsou schopné zodpovědně diskutovat o komplexu aspektů vyučování a učení a jejich pohledy mohou pomoci v praxi a jejím zlepšení. Právě tento předpoklad stál na počátku našeho výzkumu a byl naplněn získáním mnoha užitečných informací, které by mohli být návodem pro učitele i rodiče.

Pravděpodobně naší nejvýznamnější autorkou výzkumů a publikací o motivaci žáků k učení je Pavelková. Jeden z výzkumů Pavelkové (2010) se zabýval nudou ve škole. Nuda je faktorem, který snižuje motivaci. Je prožitkem, který může určovat celkový emotivní prožitek žáků ze školy. Blokuje učení žáků. Pokud žáci zažívají nudu ve výuce, jsou frustrovány jejich potřeby aktivity a poznání. Frustrace má velmi negativní vliv na motivaci, a proto je důležité nudu ve vyučování eliminovat. Informanti v našem výzkumu zmiňují nudu jako negativní a častou součást vyučování.

Zajímavý výzkum realizovali Martin, Guéguen (2015). Ti přicházejí s výsledky, že jedinci pozitivněji posuzují ty, kteří se chovají podobně. Je pravděpodobnější, že vyhoví jejich žádostem. Jejich předpokladem je, že podobné chování může také zlepšit jedincovu motivaci, výkon a evaluaci učitele. Bylo zjištěno, že děti, které byly vystavovány interakci s učitelem, který přizpůsoboval své chování jejich individuálním specifikům a choval se jim blízkým způsobem, se úkolu více věnovaly a jejich schopnost vybavování si se signifikantně zlepšila. Také o sobě odhalily více osobních informací a vykazovaly větší potěšení a pohodu při plnění úkolu, byl vidět jeho větší zájem a pozornost směrem k učitel. Výsledky výzkumu ukazují, že učitel svým chováním ovlivňuje motivaci k učení a evaluaci procesu vyučování. Mezi výsledky našeho výzkumu patří zájem učitele o žáky a trpělivý přístup. Pokud se učitel nepovyšuje nad žáky a snaží se dívat na problémy z jejich hlediska, zajímá se o jejich osobní cíle a respektuje je, oceňují to a učitele si oblíbí. Obliba učitele ovlivňuje postoj k vyučovacímu předmětu a zároveň také motivaci k učení konkrétního předmětu.

Swinson (2010) spolu s týmem školních psychologů navrhl nový školský systém, který měl zlepšit celkovou behaviorální politiku školy a praxi. Vycházel ze znaků dobré školy, které jsou následující (Peterson, 2008):

- Jasně definovaná a sdílená vize smyslu účelu školy.
- Studenti vnímají, že mají kontrolu nad tím, co se jim ve škole stane.
- Studenti vnímají, že pravidla chování a disciplíny jsou pevná, jasná, férová a jsou konzistentně dodržována se zaměřením na korekci a budování dovedností a schopností spíše než na tresty.
- Studenti vnímají školní systém odměn jako racionální, škola uznává studenty za jejich úspěchy a odměňuje jejich pozitivní chování.

Pro začátek výzkumu poskytli studenti náhled na to, proč je školní systém tak neefektivní. Na základě jejich pohledu byl navržen nový školský systém. Systém měl pozitivní odezvu učitelů i žáků. Zlepšily se vztahy ve třídě, ve škole, měl vliv na exkluzi, docházku i na výsledky testů. Důvodem úspěchů byla také politika, která zahrnovala systematické a pravidelné užívání zpětné vazby ve formě nálepek za úspěchy.

V České republice se o podobné zlepšení pokusil Langr (1984). Realizoval výzkum, jehož výsledkem na základě uplatňování kladné motivace ve vyučování zeměpisu bylo zvýšení aktivity žáků ve vyučování i mimo něj, zvýšení zájmu o předmět, zefektivnění vyučování, zlepšení atmosféry ve třídě a také zlepšení vztahů mezi učiteli, žáky a rodinou. Významný vliv v rámci kladné motivace měli písemné pochvaly, individuální přístup, uznání a oceňování výkonu žáků, nečekané poznatky a vysvětlování významu předmětu. Bylo zjištěno, že učitelé jsou si vědomi důležitosti pozitivní motivace, ale nemají na ni čas. Je právě časová tíseň učitelů důvodem neuplatňování pozitivních motivačních strategií? Kladná motivace a zažívání úspěchu má pozitivní vliv i na motivaci informantů v našem výzkumu. Langr (1984) potvrzuje také skutečnost, že učitelé příliš nevyužívají pozitivních způsobů motivace.

Z hlediska vrstevníků byl realizován výzkum vrstevníků a jejich vlivu na motivaci k učení ve školním prostředí v rámci kooperativní výuky. V našem výzkumu informanti uvedli, že nechtějí mít horší prospěch než jejich přátelé, a to je dokáže motivovat k učení. Z hlediska kooperace ve vyučování však může být vliv na motivaci opačný. Eisenkopf (2010) ve svém výzkumu zjistil, že v učení má partner motivační vliv ještě před zahájením samotné kooperace. Jeho výzkum ukazuje, že někteří ze studentů s lepším prospěchem zlepšují

výkonnost jejich partnerů, ale způsobují nižší motivaci. Vliv vrstevníků při práci ve skupině může zlepšit prospěch, ale negativně ovlivňuje motivaci.

Skutečnost, že je třeba rozvíjet vnitřní motivaci žáků a podporovat jejich perspektivní orientaci se jeví jako nejdůležitější úkol rodičů i učitelů v oblasti učení. Jak píše Čáp (1980, s. 166) „*V průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti se může měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů.*“ Tímto způsobem dochází k přeměně vnější motivace na motivaci vnitřní.

Hein (2012) ve svém výzkumu ukazuje, že čím vyšší je sebmotivace, tím pozitivněji vnímají žáci chování učitelů, které podporuje autonomii. To se potvrzuje i v našem výzkumu. Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni potřebují důvěru rodičů a méně kontrolní přístup učitelů. Hein (2012) dále uvádí, že produktivní styly vyučování se na rozdíl od reproduktivních jeví jako vhodnější v rozvoji motivace k učení. Užití vyučovacích stylů závisí na vyučovacích cílech, ty zahrnují motivování studentů k aktivitě i po opuštění školy. Měl by být tedy kladen důraz na rozvoj vnitřní motivace k učení.

Dřívější studie (Deci EL, Schwartz AJ, Sheinman L, Ryan RM., 1981, Green L, Foster D., 1986) ukázaly, že studenti, jejichž učitelé měli kontrolní přístup, vykazovali více vnější motivace a méně vnímali vliv učitelova chování na jejich motivaci, výsledky učení, kompetence a sebevědomí než učitelé, kteří podporovali autonomii studentů. Rozvoj vnitřní motivace a touhy po získávání nových poznatků jsou předpokladem pro celoživotní učení jedince a v důsledku také pro rozvoj celé společnosti.

Doporučení pro stávající praxi

Aby byla naše výzkumná zjištění opravdovým přínosem pro praxi, nabízí se stručně shrnout výsledky do podoby doporučení, která mohou sloužit jako praktický návod pro rodiče a učitele. Toto doporučení shrnuje, co pubescenty odrazuje od učení a co je naopak dokáže motivovat. Základem je individuální přístup k pubescentům.

Doporučení pro učitele:

Co odrazuje:

- Nespravedlivé hodnocení
- Protěžování úspěšných žáků
- Příliš přísné chování
- Nuda ve vyučování
- Neochota učitele
- Nesrozumitelné vysvětlování učiva
- Křik učitele, stres a rozdávání poznámek
- Dlouhé výklady a psaní do sešitů

Co motivuje:

- Aktivizující metody ve výuce (hry ve výuce, otázky, příklady, interaktivní výuka a exkurze, skupinové práce)
- Informace o testech předem a příprava během vyučování
- Individuální přístup a zájem o žáky
- Znalost smyslu učiva pro život
- Autorita učitele
- Trpělivost a vstřícnost učitele
- Humor učitele
- Srozumitelné vysvětlování učiva

Doporučení pro rodiče:

Co odrazuje:

- Nedostatek času na děti
- Negativní očekávání
- Neoprávněné zákazy
- Pobízení k učení (u vnitřně motivovaných jedinců)

Co motivuje:

- Podporující prostředí (atmosféra v rodině a materiální zajištění)
- Pozitivní očekávání a důvěra
- Demokratický přístup
- Vysvětlování smyslu učení
- Pomoc při plánování budoucnosti
- Odměny a radost z dobrých známek
- Dobrý vztah se sourozenci a jejich pomoc
- Zákazy a pobízení (u jedinců, kteří nemají rozvinutou vnitřní motivaci)

Z hlediska vrstevníků pamatujte, že:

- čas s kamarády může sloužit jako motivace
- prospěch kamarádů má vliv na prospěch jedince
- jedinec je schopen zlepšit svůj prospěch, pokud selepší kamarád
- vzájemná pomoc v učení mezi vrstevníky je důležitá
- vrstevníci sdílejí informace o testech a o učitelích
- do školy pubescenti chodí rádi, protože škola je místem setkávání s kamarády a lze toho pozitivně využít i ve vyučování

Závěr

Motivace žáků k učení je tématem, které je stále aktuální. Otázky, jak zvýšit motivaci žáků si pokládá mnoho učitelů, kteří se marně snaží zaujmout třídu plnou žáků. Také rodiče se různými způsoby snaží přimět své děti k učení. Právě v období pubescence se jejich snahy ještě komplikují. Pubescenti se chtějí osamostatnit od rodičů a vztahy s rodiči jsou často velmi napjaté. Velký vliv mají vrstevníci. Učitelé si od nich často vyslouží pouze kritiku a provokace. Jak je tedy možné pubescenta zaujmout a nadchnout k učení a co ho naopak odrazuje? Na to jsme se ptali ve výzkumu pubescentů samotných. Právě od nich bylo možné získat informace, které mohou pomoci ve zlepšení jejich motivace k učení ze strany rodičů a učitelů.

Cílem této práce bylo zjistit, jak ovlivňují sociální faktory (rodiče, učitelé, vrstevníci) motivaci žáků k učení. V teoretické části bylo téma ukotveno na základě odborné literatury. Teoretická část práce se věnovala vymezení základních pojmů jako jsou sociální faktory, prostředí, socializace. Popsána byla také specifika socializace v období pubescence. Dále byly konkrétně popsány námi vytipované sociální faktory ovlivňující motivaci žáků k učení – tedy rodiče, učitelé a vrstevníci. Poslední kapitola teoretické části se věnovala motivaci k učení a její sociální povaze. Teoretická část nám posloužila jako základ pro empirickou část práce.

V rámci empirické části byl popsán výzkum, který se zabýval motivací žáků 8. tříd základní školy právě z hlediska vlivu sociálních faktorů. Po rozhovorech s deseti respondenty byla vybrána data týkající se motivace k učení. Tato data byla rozčleněna do kategorií: rodiče jako faktor ovlivňující motivaci k učení, učitel jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení a vrstevníci jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení. Vedle těchto tří kategorií vznikla kategorie s názvem osobnostní specifika a zaměřenost, která ukazuje, že nejen prostředí ovlivňuje jedince, ale musíme počítat s také s jeho individualitou. U devíti respondentů se rodina objevuje na prvním místě v ovlivňování motivace k učení. Všechny tři sociální faktory se však u všech informantů nějakým způsobem, ať už negativním či pozitivním, záměrně či nezáměrně, podílejí na ovlivňování jejich motivace k učení.

Na motivaci žáků k učení má významný vliv charakteristika rodinného prostředí, výchova uplatňovaná v rodině a také sourozenci. Je důležité, aby prostředí rodiny bylo podporující a aby rodiče pomáhali svým dětem s učením. Objevuje se zde rozdílný pohled na zákazy a tresty. Vnitřně motivovaní jedinci zákazy a donucování vnímají velmi negativně a říkají, že je odrazuje, zatímco jedinci, kteří se neradi učí, přiznávají, že bez zákazů a donucování by byl jejich prospěch horší. U vnitřně motivovaných jedinců se objevuje nižší

vliv učitelů na motivaci k učení. Učitelé však dle výzkumu příliš nemotivují žáky. Ovlivňují jejich motivaci k učení spíše negativně, a to nespravedlností, nudnými výklady a psaním do sešitů nebo tím, že neumí vysvětlit učivo a nepomáhají žákům v pochopení učiva. Existují výjimky mezi učiteli, díky kterým žáci popsali, jakým způsobem je učitel dokáže motivovat k učení. Jako důležité se ukazují různé aktivizující metody výuky, zájem o žáky, vstřícnost a trpělivost, ale také autorita učitele. Vrstevníci jsou sociálním faktorem, který některé jedince ovlivňuje pozitivně, někteří se však nechají svými vrstevníky zlákat k nezájmu o učení. Osobnostní specifika a zaměřenost se na motivaci k učení podílejí také významně. Vztah žáků k učení, jejich cíle a představy o budoucnosti jsou zásadní. Na utváření těchto cílů a představ o budoucnosti se určitým způsobem podílí i uvedené sociální faktory.

Bylo by zajímavé realizovat další výzkum, který by řešil právě tuto problematiku nebo výzkum, který by se věnoval rozdílům vlivu sociálních faktorů na vnitřně motivované jedince a jedince, kteří potřebují pobízet k učení. V této oblasti se objevují mezi informanty rozdíly ve vztahu k motivaci k učení. Naše práce tedy může být podnětem pro realizaci dalších výzkumů v oblasti motivace žáků k učení. Bylo by však dobré, kdyby se stala především podnětem k zamyšlení pro učitele a rodiče. Podnětem k zamyšlení nad jejich strategiemi motivace a následnému zlepšení praxe a dosažení jednoho z nejdůležitějších cílů výchovy a vzdělávání – jedince, kterého bude bavit získávat nové poznatky po celý život a který bude přispívat k rozvoji společnosti.

Seznam informačních zdrojů

1. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 8071782165.
2. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 1980.
3. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463X.
4. ČAPEK, Robert. 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746395.
5. Deci EL, Schwartz AJ, Sheinman L, Ryan RM. (1981) An instrument to assess adult's orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *J Educ Psych*, 73: 642–650
6. *Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 8071785563.
7. EISENKOPF, Gerald. Peer effects, motivation, and learning. *Economics of Education Review* [online]. 2010, 29(3), 364-374 [cit. 2017-03-25]. DOI: 10.1016/j.econedurev.2009.08.005. ISSN 02727757. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0272775709001022>
8. FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674717.
9. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 172 s. ISBN 9788026200437.
10. Green L, Foster D. (1986) Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation and gender. *J Educ Research*, 80: 34–39
11. HEIN, Vello. The effect of teacher behavior on students motivation and learning outcomes: a review. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis* [online]. 2012, (18), 9-19 [cit. 2017-03-25]. Dostupné z: <https://www.ebscohost.com/>MARTIN, Angélique a Nicolas GUÉGUEN. Repeating what children say positively influences their learning and motivation. *Learning and Motivation* [online]. 2015, 52, 48-53 [cit. 2017-03-25]. DOI: 10.1016/j.lmot.2015.08.004. ISSN 00239690. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0023969015000533>
12. HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL ML., Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

13. HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 228 s. ISBN 8071788880.
14. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 9788024711683.
15. HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8073670402.
16. HOLT, John Caldwell. 1995. *Jak se děti učí*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 173 s. ISBN 809016627X.
17. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677558.
18. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 8004234879.
19. KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 9788074520297.
20. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
21. KRAUS, Blahoslav. 1999. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 807041135x.
22. KRAUS, Blahoslav. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.
23. LANGR, Ladislav. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
24. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677848.
25. MADSEN, K. B. *Teorie motivace: Srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha: ACADEMIA, 1972. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 9788073673277.
26. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 8071782467.
27. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 807178771X.

28. MEŠKOVÁ, Marta. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788026201984.
29. MURTAGH, Lisa. The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. *The Curriculum Journal* [online]. 2014, **25**(4), 516-541 [cit. 2017-03-25]. DOI: 10.1080/09585176.2014.944197. ISSN 09585176. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585176.2014.944197>
30. PAVELKOVÁ, I.: Nuda ve škole. In Kryrkorková, H., Váňová, R.(ed.): *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK, 2010.
31. PETERSON, C. (2008) A primer in positive psychology (Oxford, Oxford University Press).
32. *Psychology Dictionary* [online]. [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://psychologydictionary.org/>
33. SKORUNKOVÁ, Radka. 2013. *Základy vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074352539.
34. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 808583460x.
35. ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788026200857.
36. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024424330.
37. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733418.
38. ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673130.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. V Praze: Karolinum. ISBN 8071844888.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.
41. Vališová, Kasíková (ed.): *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, c2011, 456 s. ISBN 9788024733579.
42. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 9788024714288.

Přílohy

Příloha 1: Tabulka kategorií a kódů

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Rodina jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení	Charakteristika motivujícího prostředí	Zájem rodičů Čas a pomoc rodičů Vzor v rodině Podporující rodinné prostředí Rodiče to umí dobře
	Výchova v rodině	Důvěra rodičů Demokratický přístup rodičů Rodiče vysvětlují Rodiče nutí k učení Rodiče zakazují Odměny a radost z dobrých známek Plány rodičů
	Sourozenecký vliv	Osobnost sourozence Pomoc sourozence
Učitel jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení	Charakteristika učitele, který motivuje	Učitel má autoritu Zájem učitele o žáky Trpělivost a vstřícnost učitele Učitel, který naučí Vtipný učitel
	Charakteristika učitele, který demotivuje	Nespravedlnost učitele Nuda ve výuce Učitel nepomáhá Učitel neumí vysvětlit učivo Špatné vztahy s učitelem a golem efekt Známky nic neznamenají

	Vyučování, které ovlivňuje motivaci k učení	<p>Smysluplnost učiva</p> <p>Hry ve výuce</p> <p>Zajímavé vyučování</p> <p>Příklady ve výuce</p> <p>Demotivující učení z paměti</p> <p>Nudné psaní do sešitu</p> <p>Nudné dlouhé výklady</p> <p>Informace a příprava na testy</p> <p>Způsoby hodnocení</p>
Vrstevníci jako sociální faktor ovlivňující motivaci k učení	Identifikace s vrstevníky z hlediska prospěchu	<p>Nechci být horší, než kamarádi</p> <p>Čas s kamarády místo učení</p> <p>Čas s kamarády jako motivace</p> <p>Společné zlepšení známek</p> <p>Podobné známky jako kamarádi</p>
	Vzájemná podpora	<p>Společná volba střední školy</p> <p>Sdílení informací o učení</p> <p>Vrstevnická pomoc v učení</p> <p>Škola je místo setkávání s kamarády</p>
Osobnostní specifika a zaměřenost	Vztah k učení	<p>Učení mě nebaví</p> <p>Učím se to, co mě zajímá</p> <p>Učím se jen, když je to nutné</p>
	Vize budoucnosti	<p>Dostat se na střední školu</p> <p>Dobrá práce a spokojený život</p>

Příloha 2: Ukázka rozhovoru

T: Tak na začátek bych potřebovala vědět, jaký máš vztah ke škole a k učení?

I: *No tak ke škole zrovna moc dobrej vztah nemám, ale to učení musí bejt, že jo. Tak musím mít dorby známky, tak se snažím to náák překousat. Ale moc dobrej vztah k tomu není, prostě. Jako nechci, není to tak, že bych se rád učil. Takže spíš ten zápornej vztah.*

T: Jo. Takže je to taková nutnost. A jaký máš známky?

I: *No průměrný. Ty dvojky, trojky ted'kon.*

T: Tak to je docela dobrý. No a co si myslíš, že tě nejvíc motivuje k učení, když jsme si řekli, co je to ta motivace?

I: *No (smích). Jako asi ta budoucnost vlastně. Jakože nechci dopadnout špatně s budoucím životem. Že chci, abychom se měli dobře. Asi náák tak.*

T: A co tě dokáže nadchnout? Že si řekneš třeba: „Chci se jít tohle naučit, protože...“

I: *No, tak jako...(smích) Spíš jako takhle dobrovolně se moc neučím. Já se učím spíš jako, když prostě máme písemku a je to důležitá písemka, ale že bych se šel učit sám od sebe, to zase takhle není.*

T: Hmm. A plány do budoucna máš jaký? Říkal jsi, že se chceš mít dobře, tak co k tomu povede?

I: *Přemejšlel jsem...máma pořád, že hraju na tu kytaru, tak, že bych měl jít na náákou hudební školu a takový. No ale tak já přemýšlím o tom, že až vylezu z devítky, tak že bych šel do Prahy nebo do Kladna na elektrotechnika. Tam bych t vystudoval a zkusil bych kdyžtak maturitu. Udělat si to i s maturitou. No a pak už nevím, no. To už je na mě moc daleko.*

T: Takže maturitu bys chtěl?

I: *Jo, maturitu, to určitě.*

T: A chtěl bys dělat spíš rukama nebo se vidíš v kanceláři?

I: *Jako tak náák napůl. Rukama a zároveň taky v kanclu. Tak napůl, no.*

T: Myslíš si, že tvým rodičům zaleží na tom, jaký máš známky?

I: *Jo hodně.*

T: Jo? Jak se to pozná?

I: *Jednak podle jejich výrazu v obličejí, když přinesu špatnou známku. Podle toho výrazu v obličejí a podle toho štěstí, když přinesu dobrou známku.*

T: Takže se ti líbí, když jsou šťastný z dobrý známky?

I: *Jo, to je super.*

T: A to tě třeba motivuje?

I: *Jo, jako částečně jo. Většinou pak za to, když nosím špatný známky a zlobím, tak za to, tak mi za to berou nějaký věci. Třeba mobil mi zabavěj a tak. Tak se snažím, no.*

T: A co si říkáš, když ti zabaví ten mobil?

I: *No (smích)...to by se muselo vypípat. Ale tak většinou jako, dřív jsem hodně nadával, ale teď už to neřeším, teď prostě vim, že se mam učit, takže mi moc už ty věci neberou. Spíš mi jako zabavujou počítač, ale na to mam zase televizi, takže...*

T: Takže se jim to stejně nedaří, jo?

I: *No asi tak. Ale jako většinou se učím, takže ani nemusejí brát ty věci.*

T: Takže teď už seš rozumnější?

I: *No jako už vim, že když mi něco zabavějí, tak už je něco špatně, takže se většinou du učit nebo du tátovi pomoci s něčím.*

T: A čím to je, že teď už ti to přijde lepší?

I: *No většinou tím, že jak mi zabavujou ty mobily, tak už mě to docela nudí, aby mi to pořád zabavovali a takový. A už je i na nich vidět, že je to nebaví a takový. Jednak jim tím šetřím čas a nervy.*

T: A sobě asi taky, ne?

I: *No mě taky (smích).*

T: No a co můžou udělat, aby ses cejtil motivovanej?

I: *No já nevím. Tak teďkon, jak je ten Ježíšek, že jo. Někdy jako dárky a takový, ale většinou to je tak, že mi třeba přidávají bonusy na počítači. Třeba vo dvě hodiny navíc a takový, že jo. Když mám průměr dvě hodiny tak na den na dva dny, tak mi k tomu přidají nákej čas.*

T: Takže když tě chtějí motivovat pozitivně, tak ti říkají, co dostaneš za odměnu?

I: *No, co za odměnu. Většinou.*

T: A to ti pomáhá nejvíc?

I: *Jo, to je úplně super.*

T: A když ti něco zabavěj? Co je lepší – když ti něco zabavěj nebo když ti slíbí nákou odměnu?

I: *No když mi slíbí odměnu, že jo. Když mi něco zabavěj, tak mě to většinou spíš demotivuje.*

T: Že se ti pak do toho moc nechce?

I: *No, že sem prostě líněj.*

T: To chápu. Takže známky ti nějak kontrolujou v žákovský?

I: *Jo, většinou když přijdu domu, tak pozdravím mámu a ona se zeptá, co bylo k obědu...tak máma hned na mě: „Tak ukaž žákovskou.“ Že jo, tak jí ukážu žákovskou, tam trojky, dvojky, takže většinou v pohodě.*

T: Takže to se nikdo nezlobí.

I: *Většinou ne.*

T: A rodiče mají jaký vzdělání?

I: *Ty jo, máma má maturitu, táta má taky jako střední školu, ale baz maturity. Já bych chtěl ňák jako i dál. Za tu maturitu.*

T: Že by si chtěl na vejšku?

I: *No asi zkusit tu vysokou. Ale nevím.*

T: No to je dobrý, že máš takový cíle. A učíš se sám od sebe nebo teda musí rodiče tohle dělat?

I: *No jako většinou když píšem ňákej test, tak si k tomu vlezu a párkrát si to přečtu. A pak napíšu test na dvojku, na trojku. Takže se učim sám, že si zalezu. Ale vážně jenom na důležitý testy. Jako na slovíčka a na takový, to se dá zpaměti.*

T: A když něco pak pokazíš, tak to je doma zle?

I: *To zas né. Tak máma to bere s klidem. To se vždycky jako...máma to bere úplně s klidem, ta vždycky: No tak si to opraviš příště. Necháš se třeba přezkoušet. A takový. A táta, ten většinou: No ty seš vůl. A zase v pohodě. Ty to berou s klidem. Když to není třeba pětka. Tu čtyřku berou s klidem.*

T: Hmm. Takže se na tebe můžou spolehnout?

I: *Jo většinou jo.*

T: Tak to zní hezky. A sourozence máš?

I: *Jo, mam dvě mladší sestry.*

T: A jakej s nima máš vztah?

I: *Noo, tak jako s tou nejmladší, ta zatím jako moc nevotravuje, ta je zatím v pohodě, tak s tou mam dobrej vztah. S tou starší je to horší, no. Protože ta většinou votravuje i takovým způsobem, že mi třeba rozbíjí věci, nechtěně. Tak to už mě štve.*

T: No tak aspoň, že je to nechtěně.

I: *No ona to spíš vždycky svede na to, že je to nechtěně, no ale tak. Tak jsem jí dal permanentní zákaz vstupu do mého pokojíčku.*

T: A ségra se učí dobře?

I: *Ta je v první třídě, ta má samý jedničky.*

T: A baví jí to, jo?

I: *Jo, baví. Ta vždycky: „Jo, škola, to je super!“ Že vždycky slaví, když jde do školy.*

T: Tak na to se hezky kouká, vid'?

I: *Jo no...ty jo. Aspoň, že už ji nemusím vodit do školy. Nejlepší tady v tý zimě.*

T: A to chodí naproti?

I: *Ne, na novou.*

T: Tak to je štreka. A jakým způsobem myslíš, že ovlivňuje tvoji motivaci učitel?

I: *No skoro žádným. Vlastně jako, mně jako učitel žádnou motivaci k učení nedává, mně ji spíš bere.*

T: Jak je to možný?

I: *Tak třeba pani učitelka Kováčová, ta je na to expert. Tam něco pokazím a ona přez záda: „Ty blbe!“ Takže tam mě jako spíš demotivuje k učení. To jako spíš přežívám, tu matiku. Ale jako mě učitelé nák nemotivujou k učení. Nevim...*

T: Myslíš, že to je neutrální?

I: *No asi tak. Oni si tam jedou nákej výklad, tak si to třeba zapisuju, ale většinou jako ne. Spíš ne.*

T: No a jak by tě teda mohli motivovat, ty učitelé?

I: *No asi jako podle mě nijak. Já s učitelem nemam zrovna kladnej vztah.*

T: A když by sis představil ideálního učitele, tak jak by vypadal?

I: *Já nevím. Asi náká hodná učitelka, ty sou tady tak tři, jinak tady všichni stojej za prd. Takže asi hodná učitelka, která to umí vysvětlit, nenadává. No aby hlavně nenadávala a uměla vysvětlit něco k výkladu. A to je asi všechno, to by mi tak nák stačilo, no.*

T: A ty tři tady jsou hodný?

I: *Noo, jedna je tady taková hodná. Pani učitelka Hrubá, ta je úplně nejvíc...ta je prostě...*

T: Tu máte na angličtinu, že jo?

I: *No nemám, já jí právě nemám. My jsme tři skupiny na angličtinu a já mam Novou. Ta je taková neutrální, ale taky to umí vysvětlit jako.*

T: A když to umí vysvětlit, tak to je aspoň trošku motivující?

I: *No jako nevoderadí mě to. A když něco nechápu tak to vysvětlí a napíše to na tabulit, takže mam ještě čas to i vopsat a takový, no. Většinou je s takovejdlama učitelama kladnej vztah jako i s vostatníma žákama.*

T: A jak víš, že ta pani učitelka Hrubá je lepší?

I: *No jednak, protože už jsme ji měli dvakrát na supla, že sme ji měli dvakrát po sobě, protože pani učitelka Nová jela na dovolenou a vona byla hrozně hodná, přívětivá prostě, uměla to vysvětlit všechno, jako byla s ní i sranda celkem. Hlavně to umí vysvětlit a dá čas na to si to vopsat. Prostě podle mě dobrá učitelka. Není jako ostatní učitelky, že to pak smaže a vy si vopíšete půlku věty.*

T: Takže žádný stres?

I: *Žádný stres, pohoda.*

T: Tak to je teda škoda, že tě zrovna neučí.

I: *No to teda je. Já jsem ji prostě nikdy nechytil. Vždycky jsem měl buď Novou nebo Procházkovou. Ta je spíš na té temný straně. Ale jako jinak jsou ostatní učitelky v pohodě, no.*

T: A je tu nějaká nejmíň oblíbená?

I: *Kováčová.*

T: Jako kvůli tomu, že je přísná?

I: *Jako vona je přísná. Ale už když se na ní podíváte a myslíte, že máte něco špatně, tak ten její výraz...to už to radši vygumujete a nemáte tam nic, než abyste to měla špatně. Jako je takový, no...nebo dává třeba úplně nesmyslný poznámky. Jako mě dala poznámku za nevestrouhanou tužku. Byla to poznámka na tři řádky a měl jsem tam, že jsem měl nevestrouhanou tužku, no.*

T: A myslíš, že takovejde vztah k ní mají všichni?

I: *Jo, většina třídy jo. Tak 90 % třídy jo.*

T: A čím to je, že ty ostatní ne? Ona se k někomu chová jinak?

I: *No jo, no. Protože to jsou takový ty premianti třídy, co mají průměr 1, 01. Takže prostě to jsou takový ty špti.*

T: Takže na ty přísná není?

I: *Ne, na ty je úplně...oni mají třeba písemku na 4 a ona jim dá trojku.*

T: Takže pro tebe to, že je učitel přísnější není výhoda?

I: *Ne. Ale tak zase je výhoda, že teď jak už jsme v osmičce, tak už nedává poznámky a takový. Třeba, že si zapomenem sešit nebo pravítko a ona na ty poznámky kašle.*

T: Už to vzdala?

I: *No, už to vzdala.*

T: Jak by učitelé mohli zvýšit tvůj zájem o ten předmět?

I: *No asi jako, že by neměli bejt až tak přísný, měli by to vysvětlovat nějakou zábavnější formou, než že to napíšou na tabuli a opište si to, jo.*

T: A zábavnější forma, tu by sis představil jak?

I: *Třeba nákej příklad, skupinový práce a podobně. Ty už jsme taky dlouho neměli. A nákým takovýmdle způsobem vysvětlovat ty věci, no. Že prostě naše učitelka na češtinu, ta to tam prostě jenom takhle napíše na tabuli a řekne opište si to, a pak k tomu řekne dvě slova. To zrovna není moc ideální.*

T: Takže to je demotivující?

I: *No.*

T: A čeho si na učiteli nejvíc ceníš? Krom toho, že je hodnej a vysvětluje hezky.

I: *Tak to nevím. To už mě asi nic nenapadá. Asi jako tím, že třeba Panu učitel Strakatý, ten se nám to snaží vysvětlit, oni na něj všichni tak nák kašlou, tak aspoň, že má tu snahu jako, nás něco naučit. Tak jako takhle, no.*

T: Je trpělivej, jo?

I: No, je hodně trpělivej. Akorát si neumí sjednat pořádek, že jo.

T: Hmm. A toho máte na co?

I: *My ho máme na zeměpis a na přírodopis. A ten prostě on dělá chybu v tom, von si neumí sjednat pořádek a každej tam z něj má srandu a takový a takže ho každej ignoruje. A tímle způsobem, když najednou deme kontrolovat sešity, tak i když v něm nic nemáte, tak von: “Tak si to hlavně dopiš.” Prostě on je hodnej až moc.*

T: Takže to je taky špatně?

I: *To je taky špatně.*

T: Ale zase si ceníš toho, že i přesto se furt snaží?

I: *Jasně no, toho si cením celkem dost. Většina učitelů už by to vzdala a dala by padáka. To už se nám povedlo asi u čtyřech.*

T: A čím to je, že zrovna k chlapovi nemáte autoritu?

I: *No nevím. Bud' to že je tadyovej nebo, že z něj vycejtíme nákou slabost a neumí si sjednat tu autoritu. To třeba u pana učitele Rovnýho, ten je úplně v pohodě. Ten si jí zjedná a je s ním sranda a o všechny rozbíjí propisky.*

T: A ten je přísněj teda?

I: *Ne, ten je v pohodě. On je přísněj jenom, když ho naštvete.*

T: Takže ten je dobrej?

I: *A je s ním i celkem sranda.*

T: To je taky plus?

I: *Hmm.*

T: Tak jakým způsobem ovlivňují tvoji motivaci vrstevníci - kamarádi, spolužáci?

I: *No tak jako oni ji spíš nák neovlivňují. Jako náký pozitivně, náký zase negativně? 60 % spíš negativně, že mě vytáhnou vod učení, ať jdu ven a takový a já většinou řeknu, že jo. Ale tak jako zase když třeba já chci jít ven a voni se ucej na nákou písemku třeba z ájiny, tak zase voni nejdou, takže jako pohoda, takže já mam čas se učit na nějakou písemku z matiky, kterou třeba píšem až další tejden.*

T: Takže ty se jimi necháš zmanipulovat, abys šel ven a neučil se a oni tebou ne?

I: *No já jako většinou...Takhle, když pro mě přídou a já se to učim jako jenom, že se to učim, abych to uměl, ne na žádnéj test, tak jako jdu ven, třeba v 8 přidu a jdu se to zase učit. Takže já to беру jako volnej čas.*

T: Ten je potřeba. A pak to zase doženeš?

I: *No, přesně tak.*

T: Tak to není zas tak negativní ovlivňování.

I: *Zas tak moc ne, no. Ale většinou...Jednou mě vytáhli, že jsem se měl učit na pololetku a voni mě vytáhli ven. Tak jsem šel. Byla náká párty, tak jsem šel, přitáh jsem domu v 11 a máma, kde jsem byl a: „To mi ani nemůžeš zavolat?“ Tak jsem ji ukázal rozbitej mobil a: „Když ono to nejde.“*

T: Hmm. To pak teda negativní je.

I: *No to jsem měl problém, no. To jsem pak měl i zaracha.*

T: A jak dopadla pololetka?

I: *No to jsem měl za 4. (smích) Ale já jsem blbec k tomu nic nevěděl, páč sem neměl čas se učit, že jo.*

T: A pak sis to opravil?

I: *Pak jsem si to opravil, no. Mě nechal ústně vyzkoušet, tak jsem si to opravil a pohoda. Z toho jsem měl nakonec dvojku, takže tak nák trojku. Máma nad tím mávla rukou.*

T: A když si říkal, že těch 40 % kamarádů pozitivně?

I: *No to je jako tak, že já pro ně du, ať jdou ven, tak jsme chvilku venku a já: „Nebudem z něčeho psát?“ a oni: „Já myslim, že budem psát z těch vět.“ A takový...že mi řeknou, co se mam naučit. A většinou využíváme to, že jedna skupina je v ájině napřed, takže a voni dávaj do všech testů stejný věci, tak si většinou řeknem, co tam bylo a ty věty se naučíme nazpaměť jako básničku.*

T: Takže to je podle tebe pozitivní motivace? (smích) Že si řekneš, tak já se to podle nich naučím...a víš přesně, co se máš učit?

I: *(kýve)* Nebo třeba i učitelky nám řeknu, že budeme psát z nějakých dvou stránek, tak se je naučíme, abysme neměli zbytečně špatný známky.

T: A to ti přijde teda dobrý?

I: *Jo, to mi přijde dobrý.*

T: Když ti teda řeknou přesně, co bude v testu.

I: *No jako né úplně přesně, ale že si třeba vytáhnou nějaký 4 cvičení z těch dvou stránek nebo z jedné stránky. Ať se prostě naučíme celou stránku a že tam prostě nějaký cvičení z toho bude.*

T: Takže jasné pokyny k testu?

I: *Jo.*

T: A když si říkal, že se rozhoduješ, kam půjdeš na tu střední, tak půjde s tebou nějak kámoš?

I: *No právěže hodně. Pude se mnou asi 8 lidí dalších.*

T: A to seš rád?

I: *No to sem rád. Jako moje kamarádka ta šla na střední, že tam neměla vůbec žádný kamarády a ona tam šla sama. Vona je taková, no že si musela hledat nový kamarády, takže ji trvalo hrozně dlouho, než se začlenila do kolektivu a takový, no. Takže většinou, že tam jako choděj ze škol po čtyřech, po pěti, aby se mohli rovnou s někým bavit.*

T: To je určitě lepší, no. A kdyby nikdo nechtěl jít na tu školu, co ty a chtěl by jít na nákou, co by tě třeba tolik nezajímala nebo by byla horší, třeba učňák?

I: Já bych šel pořád na toho elektrotechnika. Pořád bych šel na tu střední.

T: I za cenu, že bys tam šel sám?

I: *Jo. Protože ono jde jenom o to, abychom pak dělali práci, co nás baví a taková, že jo. A s kamarádama se můžu vidět všude, že jo.*

T: A třeba by sis tam našel něký jiný, který by zajímalo to samý...

I: *Jo, přesně. Asi tak, no.*

T: Takže to by neovlivnili, jo?

I: *Ne, to ne.*

T: Ale to jestli se učíš, tak to jo? (smích)

I: *No to jo. (smích)*

T: No, a když by ses zamyslel, kdo z těch tří kategorií ovlivňuje tvou motivaci nejvíc?

I: *Ty jo...asi rodiče, asi rodiče, no. Pak žáci, jakože vrstevníci a až pak učitelé. Ale nejvíc rodiče.*

T: A napadá tě ještě něco k motivaci?

I: *Už ne. Už jsme většinu řekli, no.*

T: A co ta budoucnost, pořád na tom trváš, že to je největší motivace?

I: *Jo, jako jo. Pořád to za to považuju, no. Jako jestli chci na tu střední a pak třeba zkusit i tu vejšku, no.*

T: Chceš se mít dobře prostě, jo?

I: *Jo.*

T: Tak já ti moc děkuju za rozhovor.

I: *V pohodě.*